COMUNICACIÓ EDUCATIVA

REVISTA D'ENSENYAMENT DE LES COMARQUES MERIDIONALS DE CATALUNYA

Número 37 · 2024

[publicacions] urv

ISSN: 1575-9911 · EISSN: 2339-5559 – https://revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Datos catalográficos. Servicio de Biblioteca de la Universidad Rovira i Virgili

Comunicació Educativa [Recurs electrònic]: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya. – Revista electrònica. – Any XXXIV, N. 37 (2024)- . – Tarragona : Publicacions URV, 2024
Anual
Títol variant: CE
Descripció basada en: Any XX, N. 24 (2011), el 3 març 2013
Publicació realitzada per les Àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili amb la col·laboració de la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia.
Versió electrònica en línia del mateix títol en paper
ISSN 1575-9911 (versió paper)
eISSN 2339-5559
Accés lliure: http://www.revistes.publicacionsurv.cat/index.php/comeduc
1. Ensenyament - Revistes. 2. Pedagogia – Revistes. 3. Revistes electròniques I. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia de Tarragona. II. Publicacions URV. III. Títol. IV. Títol variant

Comunicació Educativa. Revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya
Any XXXIV, número 37. Tarragona, 2024

Direcció: Albert Irigoyen Zaragoza (URV).
Consell de Redacció: Sylvain Connac (Universitat Paul-Valéry de Montpeller 3), Sandra Gilabert Medina (URV), Josep Gustems Carnicer (UB), Albert Macaya Ruiz (URV), Josep M. Pons-Altés (URV).

Consell Assessor:
Montserrat Antón Rosera (Didàctica de l'Expressió Corporal, UAB), Jaume Aymí Escolà (Didàctica de la Llengua i la Literatura, URV), Enriqueta Barniol Terricabras (URV), Juan Carlos Bel Martínez (Didàctica de les Ciències Socials, Universitat de València), Montserrat Canela Grau (Didàctica de la Música i Dansa, URV), Dolors Cañabate Ortiz (Didàctica de l'Expressió Corporal, UdG), Juan Carlos Colomer Rubio (Didàctica de les Ciències Socials, Universitat de València), Carole Gauthié (Didàctica de la Polivalència docent, Universitat Paul-Valéry de Montpeller 3), Antoni Gavaldà Torrents (Didàctica de les Ciències Socials, URV), Joaquim Giménez Rodríguez (Didàctica de les Matemàtiques, UB), María Luisa Girondo Pérez (Didàctica de les Matemàtiques, URV), Mercè Izquierdo Aymerich (Didàctica de les Ciències Experimentals, UAB), Roser Juanola Terradellas (Didàctica de l'Expressió Plàstica, UdG), Alexandra Monné Bellmunt (Universitat d'Andorra), Joaquim Prats Cuevas (Didàctica de les Ciències Socials, UB).

Edició:
Publicacions URV
Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili:
Av. Catalunya, 35 - 43002 Tarragona
Tel. 977 558 474
www.publicacions.urv.cat/
publicacions@urv.cat

© Àrees de didàctiques específiques
de la Universitat Rovira i Virgili
ISSN: 1575-9911
EISSN: 2339-5559
Dipòsit Legal: T-462-2013

Administració:
Universitat Rovira i Virgili
Campus Sescelades
Carretera de Valls, s/n
43007 Tarragona
comunicacio.educativa@urv.cat

Col·laboració:
Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia

La revista no comparteix necessàriament les opinions expressades als articles,
que són responsabilitat exclusiva dels seus autors.

ÍNDEX

Editorial . La cooperació no s'improvisa 5
ALBERT IRIGOYEN

CONVERSES
Entrevista a David Duran 11
ALBERT IRIGOYEN

Entrevista a Rafael Valls Montés 45
JUAN CARLOS BEL, JUAN CARLOS COLOMER RUBIO

ARTICLES
Espais d'aula confortables i orientats a promoure l'ús oral del català entre els alumnes que hi mostren dificultats 73
DAVID DURAN, MARTA FLORES, JESÚS RIBOSA, LAURA SÁNCHEZ

Formar el pensament crític orientat a la justícia social per fer front al feixisme 103
JORDI CASTELLVÍ MATA

Parlar-Llegir-Escriure a la universitat: pràctiques cooperatives a les classes de francès de la llicenciatura de Ciències de l'Educació a la Universitat Paul-Valéry de Montpeller. 123
CAROLE GAUTHIÉ

Vincle escola-universitat: una col·laboració imprescindible per a la millora de la qualitat docent. 141
GLÒRIA PRATS-RINS, ALBERT CASALS, REINA CAPDEVILA

L'aprenentatge basat en el disseny de jocs: els reptes de dues mestres a l'hora d'ensenyar a través del joc 171
LAURA MARTÍN FERRER, ARNAU AMAT VINYOLES

Experiència d'ús d'una simulació virtual gamificada per a docents d'infermeria 195
ADRIÁN BAEZA GONZÁLEZ, MIREIA USART RODRÍGUEZ, LUIS MARQUÉS MOLÍAS

RESSENYES

Duch Plana, M. (2024). *Pa i roses. Píndoles per a una altra història del segle* XX. Editorial Base. 223
Sara Masalias Palou

Duch Plana, M. (2024). *Pa i roses. Píndoles per a una altra història del segle* XX. Editorial Base [Bread and roses. Medicine for a different history of the 20th century]. 229
Sara Masalias Palou

Meirieu, P. (2024). *Diccionari inesperat de pedagogia*. Associació de Mestres Rosa Sensat [Dictionnaire inattendu de pédagogie]. 235
Albert Irigoyen

Meirieu, P. (2024). *Diccionari inesperat de pedagogia*. Associació de Mestres Rosa Sensat. 241
Albert Irigoyen

Arumí, J., Camps, I., López, X., i Torres, G. (2019). *Educa'ls per cooperar.* Eumo. 247
Núria Berenguer Carrera

Arumí, J., Camps, I., López, X., & Torres, G. (2019). *Educa'ls per cooperar.* Eumo [Educate them to cooperate] 253
Núria Berenguer Carrera

Morant, I., Ríos, R., i Valls, R. (dirs.). (2023). *El lugar de las mujeres en la historia: Desplazando los límites de la representación del mundo*. Publicacions de la Universitat de València [El lloc de les dones en la història: un desplaçament dels límits de la representació del món]. 259
Antonio Brusa

Morant, I., Ríos, R., e Valls, R. (dirs.). (2023). *El lugar de las mujeres en la historia: Desplazando los límites de la representación del mundo*. Publicacions de la Universitat de València [Il posto della donna nella storia: una ridefinizione dei confini della rappresentazione del mondo]. 265
Antonio Brusa

Normes per a la presentació de treballs a la revista 271

EDITORIAL
LA COOPERACIÓ NO S'IMPROVISA

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

La cooperació està de moda i s'ha convertit en un requisit gairebé indispensable en l'educació contemporània. És difícil trobar una proposta didàctica, independentment del nivell educatiu o l'àrea de coneixement, que no en faci referència. Encara més, els docents que no incorporen el terme *cooperació* en les seves propostes corren el risc de ser etiquetats com a antiquats, conservadors o poc innovadors, ja sigui per col·legues, caps, tribunals o famílies. Perquè, qui s'atreviria a privar els estudiants d'un enfocament que millora el rendiment acadèmic, els motiva, els ensenya a relacionar-se i fomenta l'autoestima? Qui seria tan insensat per renunciar a models didàctics que permeten atendre els alumnes amb més dificultats sense sacrificar l'excel·lència dels més destacats? I qui no estaria disposat a pujar al tren del segle XXI, que porta cap a una pedagogia diferenciada i una veritable inclusió i autonomia dels estudiants?

El cert, però, és que el nom no fa la cosa: incloure la paraula *cooperació* en una proposta educativa no transmet superpoders. Sovint es menciona per complir expectatives externes, però sense fonamentar-se en els

Comunicació Educativa, núm. 37, 2024, pàg. 5-8 | DOI: 10.17345/comeduc37.4028
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

principis basats en l'evidència científica. Això és problemàtic, ja que respon a una tendència de superficialitat en el seu ús, i la converteix en un tribut que cal pagar per escalar a l'altar de la pedagogia moderna.

El sistema educatiu imperant arrela en estructures de tradició individualista i competitiva recobertes d'una fina capa de solidaritat aparent. L'escola, com a centre neuràlgic del sistema, està sotmesa a noves i diversificades demandes que responen als interessos del mercat. En contextos d'emergència educativa, social i lingüística, les solucions proposades per l'administració tendeixen a reforçar un sistema educatiu neoliberal, sovint a través d'iniciatives pedagògiques d'impacte sense fonament suficient ni concrecions pràctiques derivades de la recerca contextualitzada. Sembla que es vol canviar-ho tot per, en realitat, deixar-ho com està o, si de cas, avançar en l'expropiació de beneficis i drets. En aquest context, cal aplaudir els esforços dels docents i dels centres educatius que, amb una visió compromesa i social, busquen adequar i canviar l'estructura d'aprenentatge introduint de veritat la cooperació entre l'alumnat.

Tot i així, és important recordar que l'ús de la cooperació no és senzill i no emergeix de manera espontània. No n'hi ha prou amb asseure l'alumnat al voltant d'una taula i esperar que treballin plegats. Tampoc no és suficient assignar rols com a tutors als alumnes més avançats perquè ajudin els companys amb més dificultats. Talment *aplicar* una metodologia o una sèrie de tècniques cooperatives no garanteix automàticament una millora en l'aprenentatge. A més, cal dir-ho clar, les bones intencions de promocionar la cooperació no faran que l'aprenentatge esdevingui plaent d'immediat, en tant que exigeix esforç, dedicació i constància (tant en alumnes com en mestres), aspectes sovint oblidats, tant amb cooperació com sense.

Així doncs, amb la voluntat, ni de lluny n'hi ha prou. Ni tan sols seguir al peu de la lletra un programa d'aprenentatge cooperatiu —dels molts que n'hi ha, amb enfocaments divergents— assegura resultats efectius. Aquests programes poden ser guies, però no receptes. D'aquesta manera, el que funciona en un curs, una matèria o un centre concret no és un model universal, sinó que és una experiència valuosa que cal tenir en compte, reflexionar i de la qual es pot aprendre.

Conseqüentment és essencial fer confluir els camins entre la recerca universitària i la pràctica educativa. Cal invertir en recerca que faci estudis i s'adapti als contextos específics, crear grups en què convisquin investigadors i docents de diferents etapes educatives, i divulgar resultats i experiències concretes. Així doncs, el professor ha de passar per un procés de formació, de comprensió, d'actuació amb el grup, d'escoltar i debatre amb els companys que actuen com ell, d'explicar com ho ha realitzat remarcant els encerts i errors, i òbviament reflexionar. I tornar a començar.

Amb tot, cal tenir en compte que, encara que el treball en grup cooperatiu —amb els rols cooperatius— s'hagi convertit en tendència educativa, no és sempre la millor ni l'única manera de portar a terme la cooperació. L'aprenentatge cooperatiu és un terme paraigua que aixopluga una gran varietat d'escenaris d'interacció que queden representats en diversos mètodes i una ingent quantitat de tècniques. Tanmateix, els alumnes no han de cooperar en totes les situacions, i això és un fet que sembla paradoxal: usar la cooperació no ha de representar renunciar al treball individual.

La cooperació és més que una acció col·lectiva, no és fruit d'una simple juxtaposició d'accions individuals, sinó una acció combinada intencional, en la qual cada participant es beneficia de la trobada. Per tant, la individualitat és un element necessari perquè la interacció sigui clau, ja que, quan ens referim a conceptes com l'aprenentatge cooperatiu, les pedagogies cooperatives o l'aprenentatge entre iguals, en realitat parlem sobre com organitzar les interaccions entre els alumnes per generar oportunitats d'aprenentatge entre ells, atenent que no totes les interaccions són fructíferes (en tant que algunes d'elles generen relacions de dependència, de poder, de desigualtat, etc.), mentre que d'altres només són valuoses sota certes condicions. Així doncs, perquè la interacció esdevingui en cooperativa, el docent l'ha d'estructurar, ajustar a les necessitats específiques del context i facilitar una guia d'interacció als estudiants.

En conclusió, la cooperació no es un procés que es pugui improvisar; requereix normes fructíferes, una estructura definida i una guia clara que orienti les interaccions entre els estudiants. No es tracta simplement

d'aplicar manuals, sinó d'entendre'n les bases, i a partir d'aquesta comprensió, adaptar-la a la realitat específica de cada context. El coneixement professional del docent és essencial per adaptar l'aprenentatge cooperatiu de manera efectiva a les necessitats del seu entorn. Així doncs, com assenyala David Duran en l'entrevista d'aquest número, l'element clau és la conjunció entre una comprensió sòlida de les bases de l'aprenentatge cooperatiu i el coneixement professional docent.

CONVERSES

ENTREVISTA A DAVID DURAN

Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Resum

Entrevista a David Duran, catedràtic de la UAB i coordinador del GRAI, grup referent en l'aprenentatge entre iguals, l'aprenentatge cooperatiu, l'educació inclusiva i la codocència. Duran subratlla que la cooperació no sorgeix espontàniament, sinó que cal estructurar-la i facilitar guies que orientin les interaccions entre alumnes. Assenyala que el docent no ha d'*aplicar* l'aprenentatge cooperatiu, sinó copsar-ne bé les bases i ajustar-les a les necessitats i el context dels alumnes, cosa que fa imprescindible el seu coneixement professional. També destaca els beneficis del programa *Llegim en parella* en la millora de la comprensió i l'autoconcepte lector mitjançant la tutoria entre iguals, ressalta que l'*aprensenyar* genera un procés cognitiu profund, i esclareix el funcionament i els profits del mètode Puzle. En la formació docent, advoca per un aprenentatge experiencial de la cooperació, que també inclogui les didàctiques específiques, i defensa que hem d'anar cap a un model de docent més col·laboratiu. En recerca, investiga l'aprenentatge entre iguals com a eina inseparable per aprendre contingut, i destaca que som a la tercera generació d'estudis, centrats en els mecanismes que el fan efectiu; apunta que les xarxes d'aprenentatge entre docents i entre escoles seran clau per a la millora educativa, i realça l'Observació entre iguals com una eina fonamental per a la millora de la pràctica docent. Finalment, insisteix en la necessitat

Comunicació Educativa, núm. 37, 2024, pàg. 11-44 | DOI: 10.17345/comeduc37.4029
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

d'una educació basada en evidències, amb més recerca contextualitzada i pràctica informada, i que cal crear espais de col·laboració entre docents i investigadors i millorar la divulgació del coneixement mitjançant el periodisme educatiu.

Paraules clau: aprenentatge entre iguals; aprenentatge cooperatiu; tutoria entre iguals; mètode Puzle; Observació entre iguals; xarxes d'aprenentatge entre docents.

Interview with David Duran

Abstract

Interview with David Duran, professor at the UAB and coordinator of the GRAI, a leading research group in peer learning, cooperative learning, inclusive education and co-teaching. Duran stresses that cooperation does not emerge spontaneously, but that it needs to be structured and guidelines need to be provided to guide interactions between students. He stresses that the teacher does not have to *apply* cooperative learning, but rather to understand the basics well and adjust them to the needs and context of the students, a process in which the teacher's professional knowledge plays a key role. He also highlights the benefits of the *Reading in Pairs* programme for improving reading comprehension and self-understanding through peer tutoring, he stresses that learning by teaching leads to deep cognitive processes, and he clarifies the functioning and benefits of the Jigsaw Classroom. In teacher training, he advocates experiential learning through cooperation, which also includes specific didactics, and argues that we need to move towards a more collaborative teaching model. In research, he investigates peer learning as a tool that is inseparable from learning content, and he stresses that we are in the third generation of studies and are thus focused on the mechanisms that make it effective. He points out that learning networks among teachers and among schools will be key to educational improvement, and highlights peer observation as a fundamental tool for improving teaching practice. Finally, he insists on the need to generate more evidence-based education, with more contextualised research and informed practice, to create spaces for collaboration

between teachers and researchers, and to improve the dissemination of knowledge through educational journalism.

Keywords: peer learning; cooperative learning; peer tutoring; Jigsaw Classroom; peer observation; teacher learning networks.

Realitzada: 11/03/2024 | Rebuda: 21/06/2024 | Acceptada: 31/08/2024

Biografia

Figura 1. David Duran

David Duran Gisbert és doctor en Psicologia amb una tesi sobre la tutoria entre iguals, la primera en l'àmbit no anglosaxó, que va rebre el premi extraordinari de doctorat. És catedràtic del Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) i coordinador del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI). Forma part del grup de recerca consolidat Seminari Interuniversitari sobre Identitat i Noves Trajectòries Educatives (SINTE). Anteriorment, va treballar com a professor d'educació secundària i, actualment, imparteix docència a la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB i a diversos màsters, entre ells el Màster Interuniversitari en Psicologia de l'Educació. També ha participat en nombroses accions de formació de professorat, tant en l'àmbit nacional com internacional, en el camp de l'aprenentatge entre iguals, l'aprenentatge cooperatiu i l'educació inclusiva, i ha liderat projectes d'investigació sobre aprenentatge cooperatiu, codocència i observació entre iguals.

Ha dirigit una desena de tesis doctorals sobre aprenentatge entre iguals i ha publicat nombrosos articles i llibres sobre la temàtica —alguns en col·laboració—, entre els que destaquen *Tutoría entre iguales: de la teoría a la pràctica* (Graó, 2004), *Aprensenyar. Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant* (Narcea, 2014; Horsori, 2016; Routledge, 2017), *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills* (Routledge, 2016), *Effective peer learning: From principles to practical implementation* (Routledge, 2017), *Llegim i escrivim en parella* (Horsori, 2018) o *Entramat: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu* (Horsori, 2021).

Podeu consultar el seu perfil ORCID a https://orcid.org/0000-0002-0640-3834

1. L'aprenentatge entre iguals i l'aprenentatge cooperatiu són sinònims o engloben pràctiques diferents?

Quan parlem d'aprenentatge entre iguals, el terme *iguals* prové de les ciències socials, especialment del dret i la sociologia de l'educació, i es refereix a persones amb un estatus similar. En el context educatiu, aquest terme descriu les interaccions entre els alumnes. No obstant això, des del Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals (GRAI),[1] hem adoptat una visió més àmplia que s'interessa per l'organització de les interaccions entre iguals tant entre alumnes com entre docents i escoles.

Pel que fa a la diferenciació entre conceptes, entenem l'aprenentatge entre iguals —quan es refereix específicament als alumnes— com la creació d'oportunitats d'aprenentatge mitjançant la interacció entre ells. La interacció és una font valuosa d'aprenentatge, però no totes les interaccions són profitoses; només ho són sota certes condicions. El paper del docent ha de ser preestructurar el coneixement, prendre decisions curriculars sobre els objectius didàctics, i les activitats i les formes d'avaluació, així com organitzar i guiar la interacció entre els alumnes dins d'aquests marcs.

Al GRAI, hem conceptualitzat l'aprenentatge entre iguals basant-nos en el coneixement científic existent, en particular a través de l'article clàssic de Damon i Phelps (1989), que identifica tres escenaris principals. En un extrem es troba la tutoria entre iguals, on un alumne assumeix el rol de tutor i l'altre de tutorat, i s'estableix entre ells una relació asimètrica (amb diferents nivells d'habilitats i coneixements, i baixa mutualitat). En una posició intermèdia se situa l'aprenentatge cooperatiu, en què les habilitats dels alumnes són més semblants i la relació és més simètrica, i es permet així més mutualitat. Finalment, en l'altre extrem, hi ha l'aprenentatge col·laboratiu, caracteritzat per una mutualitat més elevada, i una organització dels participants i uns rols més simètrics, malgrat que puguin haver-hi diferències en habilitats.

1 El GRAI, creat el 2004, és un grup de recerca de la UAB que agrupa professionals —tant investigadors universitaris com professorat d'ensenyament obligatori— compromesos en l'estudi, la pràctica i la divulgació de l'aprenentatge entre iguals (aprenentatge cooperatiu, col·laboratiu i tutoria entre iguals). Vegeu la seva pàgina web per consultar publicacions i tot el contingut creat pel grup: https://webs.uab.cat/grai/ [Consulta: 29 de juliol de 2024].

En aquesta concepció considerem l'aprenentatge cooperatiu com un terme paraigua que engloba diversos escenaris d'interacció. Per exemple, en una situació amb el mètode Puzle es poden observar moments en què un alumne actua com a tutor dels companys i d'altres en què treballen col·laborativament.

Respecte a aquesta relació de l'aprenentatge cooperatiu amb els escenaris d'aprenentatge entre iguals, vam acordar una posició compartida amb els equips de Keith Topping (Universitat de Dundee, Escòcia), Céline Buchs (aleshores a la Universitat de Ginebra, Suïssa) i Hilde van Keer (Universitat de Gant, Bèlgica) a través de la publicació *Effective Peer Learning* el 2017. Destaca que, tant les situacions de tutoria entre iguals com en l'aprenentatge cooperatiu, el docent ha de proporcionar una guia d'interacció orientada a la cooperació.

Aquests escenaris són formes estretament vinculades al que és l'ensenyament i l'aprenentatge de l'educació escolar, i són interessants d'utilitzar per diverses raons. En primer lloc, perquè els estudiants han de desenvolupar habilitats socials complexes que només s'assoleixen cooperant. En segon lloc, perquè els estudiants es troben sovint a l'aula en grups on no sempre poden escollir els companys, cosa que pot fer que els grups els semblin artificials. En tercer lloc, perquè malgrat els esforços per compartir amb ells els objectius didàctics d'una manera motivadora, acostumen a percebre'ls com a aliens a les seves necessitats immediates. Per tant, és fonamental facilitar guies perquè la interacció es converteixi en cooperació.

Tanmateix, això no vol dir que quan els alumnes han desenvolupat certes habilitats socials no puguem avançar cap a formes en què l'estructura proposada pel docent sigui cada vegada menys necessària, de manera progressiva.

En canvi, useu el terme* aprenentatge col·laboratiu*, més que no pas el de* cooperatiu*, en l'aprenentatge entre docents.

Sí, això es deu al fet que els docents ja han desenvolupat habilitats socials més complexes i són capaços d'autoorganitzar-se dins l'equip en funció dels objectius que es plantegen. Això, però, no implica que no es puguin emprar formes de tutoria entre iguals o aprenentatge cooperatiu en

l'aprenentatge entre docents. De fet, en les nostres formacions de professorat les utilitzem.[2]

Per tant, podem assenyalar que col·laboració i cooperació no són sinònims?

Com saps, no hi ha un consens unànime en la comunitat científica sobre la diferència entre cooperació i col·laboració. L'acord més compartit és que la cooperació insisteix a estructurar la interacció entre els participants de l'equip. Ara bé, cal tenir en compte que ambdós termes són llatins, i sovint aquestes discussions s'han produït en entorns anglosaxons. De fet, hi ha articles en revistes científiques dedicats exclusivament a discutir les diferències entre cooperació i col·laboració.

Des del nostre punt de vista, el més important és que puguis definir què és el que entens per aquests termes, i a partir d'aquí puguem treballar per portar la cooperació i/o col·laboració a les aules. De vegades faig broma dient que, mentre els acadèmics discutim sobre les diferències entre cooperar i col·laborar, a les aules dels nostres respectius països els alumnes continuen treballant individualment i competitivament.

Per tant, primerament, la clau és assumir que existeixen diferents maneres de veure-ho; després, exposar i argumentar la teva posició, i a partir d'aquí abordar el repte que encara persisteix en els sistemes educatius: ajudar les escoles i els docents a integrar aquestes formes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu.

2. El treball en grup cooperatiu s'ha convertit en una tendència educativa, és difícil trobar una proposta didàctica que no n'esmenti l'ús, però sovint es menciona més per complir expectatives que no pas per ajustar-ne els principis fonamentals basats en l'evidència científica. És aquesta una de les pràctiques més citades i alhora pitjor executades?

Estic d'acord amb tu, però potser més que una mala pràctica, diria que sovint es tracta d'un ús primerenc. El sistema educatiu, tant en l'ense-

2 Per saber-ne més, consulteu tot el tipus d'aprenentatge entre docents que estudia i ofereix el GRAI a https://webs.uab.cat/grai/aprenentatge-entre-professors/ [Consulta: 29 de juliol de 2024].

nyament bàsic com en el postobligatori, encara està arrelat en la idea de l'aprenentatge individual i la competició. Això fa que la introducció de l'aprenentatge cooperatiu sigui encara problemàtica i s'enfronti a resistències, dificultats i mancances de formació per part del professorat. A vegades, aquests primers intents no són del tot efectius, però és important reconèixer i celebrar els esforços, mentre es continua treballant per millorar-los.

A les meves classes, amb estudiants universitaris, per exemple, quan promovem la cooperació entre futurs docents, més d'una vegada ens trobem amb una visió negativa de l'aprenentatge grupal. Això es deu al fet que els estudiants han viscut situacions de treball en grup no satisfactòries, segurament perquè el docent no els oferia ajudes per a la cooperació i, en conseqüència, tenien dificultats per prendre decisions, resoldre conflictes, distribuir equitativament les responsabilitats, sentir-se avaluats com a equip...

Tanmateix, tampoc no hem de pensar que això no succeeix en altres tipus de pràctiques. Quan fem una exposició, per exemple, no tots els alumnes que ens miren ens escolten de manera activa. L'ús efectiu del treball en equip requereix un aprenentatge, tant dels alumnes com dels docents.

El repte és organitzar el treball en grup de manera efectiva perquè es converteixi en un veritable equip. Un bon exemple és el d'un entrenador de futbol: si es limités a deixar sortir els jugadors al camp i els demanés que juguessin en grup, el resultat seria desastrós. Això és el que molts cops fem els docents amb l'aprenentatge cooperatiu. En canvi, l'entrenador distribueix rols específics i genera una dinàmica d'interdependència positiva, amb la idea que l'èxit o el fracàs de l'equip depèn de la contribució de tots.

De la mateixa manera, com a docents, hem de planificar i dissenyar estructures que fomentin una interacció cooperativa, tal com un entrenador organitza el seu equip perquè tothom aporti el màxim.

Des de l'àmbit francòfon també s'assenyala que no n'hi ha prou amb posar els alumnes en grup perquè de manera espontània s'organitzi la cooperació. Meirieu apunta que, quan demanem que facin una tasca, el que passa espontàniament és el repartiment de rols entre el pensador, l'executant, l'aturat i el que molesta, i que aleshores s'instal·la una mena de dinàmica natural que fa que els qui tenen competències les utilitzin, i els qui no les tenen no progressin ni es beneficiïn del treball col·lectiu.[3] Quins són els principals errors que cometem en l'ús de l'aprenentatge cooperatiu?

El que comentes és molt interessant. De fet, hi ha un article de Yael Sharan, publicat el 2010 i titulat *L'aprenentatge cooperatiu, una pedagogia valuosa però amb una pràctica problemàtica*,[4] que aborda precisament aquest punt. Tot i que l'aprenentatge cooperatiu compta amb una àmplia base de recerca i evidències, el seu ús sovint presenta dificultats.

Una primera dificultat és decidir quan utilitzar la cooperació. En alguns casos, podem forçar la cooperació fent grups o equips per a activitats que els alumnes podrien resoldre perfectament de manera individual. Aquest abús de la cooperació pot convertir les interaccions del treball en equip en una càrrega innecessària més que no pas en un benefici. A més, autors com Johnson i Johnson també promouen el treball competitiu i individual, ben dissenyat i executat; per tant, no sempre és imprescindible utilitzar l'aprenentatge cooperatiu.

Una segona dificultat deriva del que apuntes: pensar que simplement col·locant els alumnes en grup ja es generarà aprenentatge cooperatiu. Això ha estat indicat per autors anglosaxons i francòfons, i assenyalen que sovint dona com a resultat una dissipació de responsabilitats. Els alumnes poden acabar repartint-se responsabilitats en funció de les seves habilitats socials prèvies i motivacions, i que es provoqui així una

3 Per saber-ne més, vegeu l'entrevista a Philippe Meirieu en el número 35 de *Comunicació Educativa*: https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57 (accessible en català i francès).
4 *Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice.* Publicat en el número 45(2) de la revista *European Journal of Education*: https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x

participació desigual i poc equitativa. Això genera l'efecte del *free-rider*: és com si l'equip anés amb una barqueta cap a l'objectiu didàctic, però només un dels membres és qui agafa els rems, sense deixar-los anar, mentre els altres es limiten a fer de polissons.[5] Encara més, potser algun d'ells agafaria els rems, però no ho fa perquè l'altre està convençut que, si no és ell qui rema, la barqueta no arribarà a port.

Per tant, com hem assenyalat anteriorment, els docents han d'oferir ajudes en la interacció als alumnes per promoure la cooperació, ja que en contextos escolars difícilment es produeix espontàniament. Tanmateix, diversos autors han assenyalat problemes que, paradoxalment, són indicadors positius que confirmen que som davant d'una bona metodologia. Per exemple, si utilitzem el mètode Puzle i falta l'alumne que fa d'expert, què passarà amb els aprenents, els seus companys d'equip? Això és bo, perquè no només evidencia la necessitat de la seva presència, sinó també que la seva participació activa és fonamental perquè els altres aprenguin.

Pel que fa a problemes pràctics observats en els primers intents d'ús de l'aprenentatge cooperatiu per part dels docents, Grisham i Molinelli (2001) en destaquen: instruccions als alumnes poc clares sobre com procedir en el treball en equip, no ensenyar habilitats socials, actitud incoherent del docent amb la tipologia de classe que promou, poca proximitat física entre els alumnes a causa del mobiliari, o formació d'equips massa grans.

Centrant-nos en aquesta darrera, per promoure interaccions significatives en els equips, les autores recomanarien parelles, o grups de no més de quatre o cinc alumnes. A més, un dels problemes en la formació de grups és la qüestió de l'homogeneïtat, ja que l'aprenentatge cooperatiu està pensat per aprofitar l'heterogeneïtat dels membres.

5 El concepte *free-rider problem* es tradueix, en català, com a *problema del polissó*. És una situació en què hi ha individus que opten per no contribuir a la producció d'un servei o, en el context escolar, d'un treball o objectiu didàctic. Això és degut al fet que, tant si intervenen com si no, senten que no se'ls pot excloure del que produeixen els companys del grup.

La literatura també assenyala que, en certs casos, pot ser útil formar grups homogenis —pel que fa a habilitats i necessitats d'ajuda—. En aules de secundària, i encara més en l'àmbit universitari (on la interacció entre el docent d'una assignatura i els seus estudiants pot ser limitada a només un parell de sessions setmanals durant uns pocs mesos), seria adequat formar puntualment grups homogenis?

Em sembla que no hi ha una resposta definitiva en aquest aspecte. Sempre poso èmfasi en la importància de l'orientació i en el coneixement que té el professor del seu context específic per portar-ho a la pràctica. És fonamental reconèixer que l'heterogeneïtat és essencial, ja que en l'aprenentatge cooperatiu els alumnes aprenen a partir de les diferències, i resulta molt eficaç per gestionar-les. En aquest sentit, en aquests darrers anys que hem promogut els programes de tutoria entre iguals, em sembla que han servit d'una forma clara per veure que les diferències entre alumnes —fins i tot les de nivell de coneixement— lluny de ser un problema poden ser una oportunitat per a l'aprenentatge.

Dit això, alguns docents expressen que la creació d'equips heterogenis amb tants criteris és tan complexa que prefereixen no utilitzar-los. No obstant això, no hauria de ser així, perquè els éssers humans som intrínsecament diferents, i òbviament no hi ha dos alumnes iguals. Per tant, quan es forma un equip serà per defecte heterogeni. A més, si es pot reforçar aquesta heterogeneïtat tenint en compte aspectes com el gènere, les habilitats o les necessitats d'ajuda, millor encara. És important, doncs, utilitzar la informació disponible sobre l'alumnat, per tal de formar els equips tan heterogenis com sigui possible, i evitar grups formats exclusivament per alumnes amb altes capacitats i altres només amb dificultats.

Un altre aspecte clau és el que hem assenyalat, quan es comença a utilitzar l'aprenentatge cooperatiu, la qualitat de la interacció dependrà de la guia que el docent proporcioni, així com de la capacitat dels components del grup per ajudar-se. Per això, al principi és recomanable que sigui el docent qui formi els grups, en lloc de deixar-ho a l'atzar. A mesura que els alumnes es familiaritzin amb el treball en equip, es podran oferir més oportunitats perquè escullin els seus companys, i s'ajustarà així l'organització a les necessitats del context.

Ara bé, en alguns mètodes cooperatius com el Puzle, pot ser útil introduir un cert nivell d'homogeneïtat. Els *equips base* haurien de ser el més heterogenis possible, però en els *grups d'experts* podria ser beneficiós fer-ne d'homogenis, tot agrupant alumnes amb més necessitat d'ajuda. Això permet als docents estar més presents en aquests grups i ajustar les activitats per garantir-ne l'èxit quan cooperen en l'equip base i aporten la seva "peça de coneixement" als companys.

Per dissenyar les guies d'interacció, el docent ha de conèixer els cinc principis fonamentals dels germans Johnson perquè un* treball en grup *esdevingui* cooperatiu*, o adaptacions que ajuden que un* grup *esdevingui* equip *—per exemple, Pujolàs i Lago (2018)?

La diferència entre un *grup* i un *equip* radica en el fet que en un equip el docent organitza la dinàmica i la interacció del grup mitjançant una guia d'interacció específica. En aquest sentit, els principis dels germans Johnson i Johnson, acceptats àmpliament per la comunitat educativa i refinats per altres autors com Pujolàs, ajuden a transformar el *grup* en un *equip*. Aquests principis —interdependència positiva, responsabilitat individual, estimulació cara a cara, habilitats socials i reflexió grupal— han de servir com a orientadors per als dissenys que el docent posi en pràctica.

No sempre és necessari o possible aplicar els cinc principis en cada situació, però sí que han de formar part de la planificació del docent que estructura l'aula i els grups al llarg de les sessions. Un ajut que els docents tenim per això és el que s'anomenen estructures cooperatives (dissenys didàctics per incorporar els principis i promoure la cooperació). Al GRAI en distingim de dos tipus: les tècniques i els mètodes.

Les tècniques, que en termes de Johnson i Johnson es podrien considerar aprenentatge cooperatiu informal, són activitats senzilles que afavoreixen moments de cooperació. Aquestes tècniques, en gran part promogudes per Spencer Kagan, poden ser aplicades sense ajustos significatius i no requereixen una formació prèvia dels alumnes. Algunes poden ser un complement dels mètodes per ajudar a desenvolupar habilitats socials complexes. Per exemple, la tècnica del Llapis al centre facilita

que els alumnes comprenguin els torns de conversa i promou una participació equitativa. Les tècniques tenen l'avantatge de ser fàcils d'aplicar, s'usen tal qual. Però justament això les fa febles, perquè com que no requereixen ajustaments ni preses de decisions importants per part del docent, que és qui millor coneix el context (els alumnes, l'objectiu acadèmic...), no sempre aporten tota la potencialitat de la cooperació.

D'altra banda, els mètodes d'aprenentatge cooperatiu, que en termes de Johnson i Johnson es considerarien aprenentatge cooperatiu formal, són estructures més complexes que requereixen una formació prèvia, tant dels docents com dels alumnes. Mètodes com l'Ensenyament recíproc de Palincsar i Brown, el Grup d'investigació de Sharan, la tutoria entre iguals o el mètode Puzle (Jigsaw II de Robert Slavin), entre d'altres, permeten un ús més extens i ric de les possibilitats d'aprenentatge entre alumnes.

En molts centres, veiem sovint que l'aprenentatge cooperatiu està massa associat a les tècniques, cosa que pot conduir a un ús superficial i no prou aprofitat del potencial de la cooperació a les aules.

Per això, al nostre parer, la formació del professorat hauria de centrar-se més en l'ús dels mètodes i no tant en les tècniques, que s'han d'utilitzar més aviat com a iniciació o complement.

Per tant, no seria necessari* aprendre a cooperar *primer mitjançant tècniques com les de Kagan per desenvolupar habilitats cooperatives, abans de poder* cooperar per aprendre *de manera efectiva en l'aprenentatge de contingut utilitzant mètodes cooperatius.

De vegades hi ha docents que ens diuen que no usen l'aprenentatge cooperatiu perquè els seus alumnes no saben cooperar. Justament per això haurien d'emprar-lo, perquè a treballar en equip, com altres coses complexes de la vida, se n'aprèn treballant en equip. Certament, quan els alumnes treballen en equip, no només cooperen per aprendre l'objectiu didàctic, sinó que també aprenen a cooperar. És el que molts autors anomenen el doble *track*. Que és el que fa complex i ric l'aprenentatge cooperatiu. Aquest doble *track* o camí paral·lel fa que, sobretot a l'inici, el docent hagi de prestar molta atenció a les habilitats socials —uns dels

cinc components que ens deien Johnson i Johnson. Això voldria dir, per exemple, que haurem d'ensenyar als nens a escoltar-se activament o a resoldre conflictes... mentre cooperen.

Però al nostre parer no seria tant fer una formació "preventiva" sobre habilitats socials per al dia que necessitin cooperar, sinó ajudar a desenvolupar-la mitjançant la cooperació per aprendre continguts. No serien un prerequisit. Si em permets l'acudit, és com allò que els psicòlegs atribuïm als pedagogs i ells a nosaltres, que diu que si per ensenyar als infants a anar en bici, primer haguéssim d'instruir-los sobre la coordinació, l'equilibri, la posició del cos, etc., mai arribarien a pedalar. En lloc d'això, hem de posar-los a la bicicleta i ajustar el procés mentre avancen. Al principi no anirà del tot bé, però progressivament desenvoluparan tot el que necessiten.

En la nostra opinió, hem de compartir amb els estudiants la importància de la cooperació, i les seves dificultats, i ajudar-los a desenvolupar les habilitats socials necessàries a mesura que les necessiten en el context real del treball en equip.

Pel que fa als rols dins dels grups cooperatius, són un altre abús? Poden ser una dificultat sense cap benefici si no tenen una relació estreta amb allò que es treballa?

La creença que l'aprenentatge cooperatiu és sinònim de crear rols pot comportar una visió simplificada. Els rols són essencials només quan estan relacionats amb l'objectiu de l'equip i tenen a veure amb la tasca que realitzen els seus membres. Per exemple, el mètode d'Ensenyament recíproc de Palincsar i Brown es basa en distribuir la càrrega cognitiva d'un lector expert entre els quatre membres de l'equip, de manera que cadascun assumeix un rol que reflecteix allò que fa la nostra ment quan llegim un text per comprendre'l: un alumne llegeix en veu alta i resumeix el text, un altre fa una pregunta rellevant sobre el contingut, un tercer respon la pregunta i el darrer fa una hipòtesi sobre el que vindrà.

Aquest mètode és útil quan els alumnes s'enfronten a textos que superen el seu nivell de comprensió potencial. En aquest cas, els rols

estan plenament justificats, ja que ajuden els alumnes a interioritzar les estratègies de comprensió que farà la seva ment quan s'enfronti a comprendre un text complex en el futur. Tanmateix, com bé assenyales, rols predeterminats com el de secretari, portaveu, etc., no aporten cap benefici real si és que no estan vinculats a la tasca, i podrien arribar a dificultar-la.

L'aprenentatge cooperatiu té un gran potencial, però per utilitzar-lo cal una planificació acurada i una comprensió de les seves bases.

3. Quines són les nocions bàsiques que hauria de conèixer un docent abans d'*aplicar* l'aprenentatge cooperatiu de manera efectiva?

Hem qüestionat sovint la idea d'*aplicar* l'aprenentatge cooperatiu, ja que considerem que la formació dels docents hauria de semblar-se més a la dels enginyers que no pas a la dels tècnics. Defugim el terme *aplicar*, perquè els docents no només han de posseir un coneixement conceptual de l'aprenentatge cooperatiu, sinó també la capacitat d'ajustar aquestes pràctiques al context específic de l'aula. Per tant, és fonamental que comprenguin a fons en què consisteix, quines en són les bases, i que a partir d'aquesta comprensió puguin adaptar-lo a la seva realitat concreta. Els docents són els qui millor coneixen les característiques dels seus alumnes, els seus objectius didàctics i el context de les assignatures. Així doncs, aquest coneixement professional docent és imprescindible per adaptar l'aprenentatge cooperatiu de manera efectiva a les necessitats del seu entorn.

Pensem, doncs, que l'element clau és la conjunció entre una comprensió sòlida de les bases de l'aprenentatge cooperatiu i el coneixement professional docent. Tanmateix, és cert que implica un repte en el docent: compartir l'últim monopoli que li queda, el d'ensenyar. Això suposa convertir l'aula en un espai on els alumnes també s'ensenyen mútuament.

Aquest canvi està estretament lligat a qüestions de *poder* i a una concepció més democràtica de les relacions a l'aula. Crear espais on els

alumnes tinguin accés a fonts d'aprenentatge diverses és un repte amb dificultats, però permet una millor atenció a la diversitat i ofereix oportunitats d'aprenentatge personalitzat. Més encara, és essencial en l'educació inclusiva, ja que no només reconeix la diversitat dels alumnes, sinó que aprofita aquestes diferències com a impulsor d'aprenentatge. És a dir, que els docents han de ser conscients que l'aprenentatge cooperatiu és un motor d'aprenentatge potent, tal com ja assenyalaven Piaget, amb la teoria del conflicte sociocognitiu, i Vygotsky, amb el paper de la mediació.

Un altre aspecte que els docents han de tenir clar és que l'aprenentatge cooperatiu pot presentar dificultats, però disposem d'evidències sòlides que en demostren l'eficàcia. Com afirmen Johnson i Johnson: "No digueu als docents que l'aprenentatge cooperatiu és fàcil, sinó que val la pena." En un moment en què es demanen innovacions pedagògiques que sovint excedeixen les nostres possibilitats, hauríem de prioritzar aquelles pràctiques que sabem que poden donar bons resultats en l'aprenentatge dels alumnes.

I la cooperació no és només una opció metodològica, sinó que també constitueix una de les competències clau del segle XXI, la capacitat de cooperar amb persones diferents. Treballar amb altres és difícil i requereix habilitats socials complexes com l'escolta activa, l'empatia, la resolució de conflictes i la capacitat de consens; habilitats que, com dèiem abans, només es poden aprendre amb altres. Per això, encoratgem els docents a oferir oportunitats estructurades de treball en equip, perquè els alumnes les desenvolupin. Si volem desenvolupar l'empatia dels nostres alumnes, posem pel cas, caldrà oferir-los situacions de treball en equip en què han d'entendre el punt de vista de l'altre en una situació concreta.

És important que els docents coneguin les dificultats que poden sorgir en aquest procés i que siguin pacients, tant amb ells mateixos com amb els seus alumnes, mentre es construeixen aquestes habilitats. L'aprenentatge cooperatiu requereix temps.

4. El mètode Puzle, creat per Elliot Aronson (Jigsaw I) i flexibilitzat per Robert Slavin (Jigsaw II), és un mètode cooperatiu àmpliament utilitzat en les aules. Quins són els principals beneficis que aporta a l'aprenentatge i què cal tenir en compte?

L'aportació d'Aronson als anys setanta va ser fonamental per afavorir la integració de la comunitat negra en el sistema educatiu estatunidenc. Va proposar un model d'aula en què l'objectiu didàctic es fragmentava en diverses parts d'informació, i en va assignar una a cada alumne i va crear així un trencaclosques, en el qual tots els alumnes fossin reconeguts i valorats. Slavin va adaptar aquesta idea per fer-la viable en aules amb més alumnes, superant així les limitacions del model original.

Tot i que Aronson esmenta el Puzle com una tècnica, tots els autors l'hem desenvolupat com un mètode, perquè utilitzem l'adaptació de Slavin, el Jigsaw II. No obstant això, sovint s'ha utilitzat de manera superficial i poc d'acord amb el que es plantejava, sense explotar-ne el potencial. En alguns casos, per exemple, només es divideix la informació entre els *grups d'experts* perquè després els alumnes la reexpliquin als seus companys dels *equips base*, sense anar més enllà. Però, sense dubte, molts docents en fan un ús més interessant.

En primer lloc, garanteixen que el contingut o l'objectiu didàctic es divideixi adequadament en parts, de manera que cada peça sigui imprescindible per a l'aprenentatge global. Això, que pot resultar senzill, no sempre es compleix amb el rigor necessari.

En segon lloc, assignar els alumnes als *grups d'experts* de manera aleatòria no sembla la millor opció. És més beneficiós permetre als alumnes triar el nivell d'expertesa que desitgen o, si el docent ho prefereix, orientar-los cap a grups on oferiran més ajuda. Això permet ajustar millor el nivell d'exigència i l'ajuda pedagògica necessària.

A més, és important garantir que els alumnes dels *grups d'experts* comprenguin correctament la informació abans de retornar als *equips base*, i assegurar-se que el coneixement construït és correcte. En el *grup d'experts*, també han de tenir l'oportunitat de preparar l'explicació, no

només per comunicar-la als companys de l'*equip base*, sinó per adaptar-la i ensenyar-la. Això implica proporcionar materials de suport, crear preguntes de comprensió i incloure assaigs en parelles.

Un cop s'ha retornat a l'*equip base*, els alumnes comparteixen i ensenyen allò en què s'han especialitzat, i responen preguntes i resolen dubtes...: estan cooperant per aprendre les diferents peces del puzle. Fet això és el moment de realitzar una activitat d'aprenentatge o una activitat avaluativa en què utilitzin els coneixements adquirits per abordar una situació problemàtica. Sense fer aquest pas, el resultat es reduiria a una mera exposició de cada part, sense garantir que la resta d'alumnes hagin après el que s'ha explicat.

Com veus, aquest mètode —versàtil i que s'ha emprat amb tot tipus de continguts i edats— requereix que el docent prengui moltes decisions, i posa en joc el seu coneixement professional i ofereix una experiència rica d'aprenentatge cooperatiu.

Figura 2. En el transcurs de l'entrevista a la UAB

5. Al llarg de la seva obra parla sobre *aprensenyar*. Què és i què aporta de bo en una aula?

La paraula *aprensenyar* no és una invenció nostra, però vam trobar que era útil per sintetitzar la idea d'*aprendre i ensenyar* en un sol concepte. *Aprensenyar* representa un esquema explicatiu de com les persones podem *aprendre ensenyant* als altres. La idea va néixer perquè, des de fa uns vint anys, hem estat promovent l'ús de la tutoria entre iguals en els centres escolars. Inicialment, no vam detectar gaire resistència, però amb el temps va quedar clar que molts alumnes, docents i famílies pensaven que l'aprenentatge cooperatiu, i en particular la tutoria entre iguals, només beneficiava els alumnes que rebien l'ajuda, mentre que els qui actuaven com a tutors perdien oportunitats d'aprenentatge ajudant els companys. No obstant això, la recerca ha demostrat que aquesta percepció no és correcta. Als anys setanta i vuitanta, quan es comença a utilitzar la tutoria entre iguals de manera més regular, especialment als Estats Units en l'àmbit universitari, sorprenentment es descobreix que els alumnes tutors aprenien més (sobre el que ensenyaven) que els alumnes que rebien l'ajuda.

Això ens va portar a revisar la literatura i vam trobar que, quan una persona aprèn amb l'expectativa d'ensenyar als altres, el seu coneixement es reforça, fins i tot si al final no acaba ensenyant. La mera expectativa d'ensenyar fa que el procés cognitiu sigui més rigorós. Els estudis també assenyalen que presentar el coneixement davant d'una audiència, fins i tot passiva, incrementa el coneixement adquirit. Però si l'audiència —que en el cas de l'aprenentatge cooperatiu són els companys de l'equip— participa activament, perquè l'alumne que ensenya ajusta els coneixement a les seves necessitats i interessos, i es qüestionen mútuament de forma profunda, les possibilitats d'aprendre ensenyant s'incrementen. Per tant, per garantir que l'*aprendre ensenyant* sigui efectiu, no es tracta simplement que el tutor digui la informació al company, sinó de transformar i ajustar el coneixement i formar preguntes i deixar-se formular preguntes profundes. Fixa't, doncs, que aquest concepte d'aprensenyar està present en l'aprenentatge cooperatiu. Pensa en el mètode del puzle, on demanem a un alumne que aprengui una peça del puzle per

ensenyar-la als seus companys d'equip. I és rellevant per ajudar a impulsar l'ús de l'aprenentatge cooperatiu vencent la idea falsa que només beneficia els alumnes que reben l'ajuda. Si diem que els alumnes aprenen uns dels altres significa que s'ensenyen uns als altres.

Actualment, també estem treballant en diversos projectes que incorporen aquest principi a les aules. Per exemple, a Bikós,[6] els alumnes creen vídeos didàctics per ensenyar el que han après, sense haver-ho de fer directament davant dels companys, amb l'expectativa d'*ensenyar*. També hem desenvolupat una tesi doctoral en l'àmbit de la música, en la qual els estudiants *aprenen ensenyant* com a codocents en sessions de codocència amb el docent.[7]

En resum, *aprensenyar* —o *learning by teaching*, com en diem internacionalment— és un concepte d'interès creixent perquè explica com els alumnes aprenen ensenyant als seus companys i, per tant, com, en definitiva, pràctiques com l'aprenentatge cooperatiu els està donant oportunitats per aprendre com ensenyar a altres, una competència imprescindible si volem construir una societat del coneixement més democràtica, on tothom tingui la possibilitat d'aprendre i d'ensenyar al llarg de la vida.

6. Després de deu anys investigant sobre el *Llegim i escrivim en parella* a través de la tutoria entre iguals, quins efectes principals heu observat en l'aprenentatge i el rendiment dels estudiants?

De fet, ja fa més de vint anys que ho estudiem, quan es va crear el grup de recerca. El GRAI és un grup format tant per investigadors com per docents de primària i secundària, cosa que el fa singular. La tasca principal ha estat molt clara: ajudar mestres i escoles a introduir l'aprenentatge co-

6 Ribosa, J., i Duran, D. (2023). *Projecte Bikos: Aprendre ensenyant creant videotutorials*. UAB. https://ddd.uab.cat/record/274691 [Consulta: 3 de setembre de 2024].

7 Vegeu més informació a: Quiñones-Ramírez, F., Duran, D., i Viladot, L. (2023). Co-teaching with high school students for music teaching. *Education Sciences*, *13*(10), 972. https://doi.org/10.3390/educsci13100972

operatiu. Per aconseguir-ho, hem creat programes com *Llegim en parella*, basats en la tutoria entre iguals per al desenvolupament de la competència comunicativa en diverses llengües: català, castellà, anglès com a segona llengua i, fins i tot, eusquera. Més recentment, també hem desenvolupat el programa *Raonem en parella*, enfocat en la resolució de problemes de la vida quotidiana.

Respecte a resultats, hem publicat tesis doctorals i articles, però, tal com assenyales, durant els darrers deu anys hem recollit dades de més de 8.000 alumnes de 58 centres de Catalunya que han participat en el programa *Llegim en parella*.[8] Hem avaluat els efectes sobre la comprensió lectora i analitzat la interacció dins de les parelles, i hem vist que, amb una guia que vam crear, la interacció millora la fluïdesa i la comprensió lectora, i té un impacte positiu en l'autoconcepte lector dels alumnes.

En la proposta d'interacció abans de llegir un text, l'alumne-tutor planteja preguntes al seu company sobre les hipòtesis del contingut i les possibles dificultats. Això genera motivació per a la lectura. Després, fan una lectura conjunta en què el tutor la modela, oferint referències prosòdiques com pauses, entonació i pronúncia. A continuació, llegeixen conjuntament, i el tutor ofereix suport per ajudar el company a autocorregir-se. Després de la lectura, realitzen activitats de comprensió lectora, com inferències i resolució d'hipòtesis, que ajuden a millorar aquesta comprensió.

Els resultats mostren que, independentment de si els alumnes han fet de tutor o de tutorat, o del nivell en què les escoles han emprat el programa, tots han millorat significativament en comprensió lectora.

8 Resultats publicats a Flores, M., Ribosa, J., i Duran, D. (2024). How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension? Evidence from ten years of practice. *Revista de Psicodidáctica*, *29*(2), 176-184. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003

7. El principi d'isomorfisme pedagògic sosté que la formació inicial de docents ha de fer viure les metodologies que després usaran com a mestres. Tanmateix, en l'ensenyament universitari, factors com les classes massificades, el mobiliari poc adaptat, l'absentisme intermitent o les poques sessions amb els mateixos alumnes en dificulten la pràctica. A més, la manca de sincronització entre l'assignatura i el moment en què realitzen les pràctiques limita la capacitat de posar-les en pràctica a l'escola i reflexionar sobre el seu ajustament.[9] Tenint en compte les limitacions, és recomanable ensenyar l'aprenentatge cooperatiu a través de la seva pràctica?

Absolutament. En la tradició de l'aprenentatge cooperatiu, fa molts anys que es parla de la necessitat d'un aprenentatge *experiencial*, és a dir, aprendre sobre la cooperació mitjançant la pràctica de la cooperació mateixa. És a través d'aquesta experiència directa que es poden generar canvis actitudinals. Vosaltres, al grup EACoop de la URV,[10] treballeu molt aquest tipus de valors associats a l'aprenentatge cooperatiu. Aquest enfocament no només és perfectament possible, sinó que també és necessari. A més, està estretament relacionat amb la idea de veure el docent com un professional col·laborador.

En el context actual, un dels grans reptes de les facultats d'educació és passar de formar professionals individualistes a formar professionals col·laboradors. En lloc de perpetuar la mentalitat del "cada mestre té el seu llibre" o "cada mestre a la seva aula", hem de promoure un enfocament més col·laboratiu. Per tant, és imprescindible utilitzar sistemàticament aquestes formes d'aprenentatge cooperatiu a les aules universitàries en la formació inicial de docents.

9 Vegeu les entrevistes a Sylvain Connac (https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51) i a Bruno Robbes (https://doi.org/10.17345/comeduc36.3277), tots dos experts sobre pedagogies cooperatives, per veure el seu punt de vista sobre l'isomorfisme pedagògic.

10 Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius (EACoop). Per saber-ne més: https://eacoop.blogspot.com/p/recerca.html [Consulta: 29 de juliol de 2024].

En aquest sentit, hem dut a terme dos tipus de treballs finançats per l'ARMIF.[11] El primer es va centrar a analitzar quin era el paper del docent i com formar-lo en l'aprenentatge cooperatiu a la universitat. Vam abordar justament la qüestió que assenyales: combinar la informació teòrica sobre l'aprenentatge cooperatiu amb la seva pràctica directa. També vam posar èmfasi en el rol del docent dins d'una aula cooperativa. Tot això facilita als futurs mestres ajustar millor l'aprenentatge cooperatiu a les seves aules i entendre el rol que haurien d'assumir en aquest tipus d'entorn.

L'altre projecte va consistir a utilitzar la docència compartida entre docents com una forma d'aprenentatge entre iguals, concretament d'*aprenentatge entre docents*. Va provocar un canvi substancial que ha perdurat en un dels pràcticums de la Facultat, introduint la docència compartida. L'objectiu era que els estudiants creessin situacions didàctiques en col·laboració amb un altre docent, en lloc de treballar aïlladament. Aquesta experiència proporciona oportunitats d'aprenentatge compartit i promou la col·laboració entre docents en el futur.

Tenim un repte i és que hem d'avançar cap a un docent molt més col·laboratiu. La seva formació ha de reflectir les competències que volem que els docents desenvolupin, incloent-hi la capacitat de treballar conjuntament. Sense aquestes oportunitats en la seva formació inicial i contínua, no podem esperar que els mestres col·laborin adequadament.

D'altra banda, això subratlla un aspecte important que s'ha estudiat poc: per ensenyar als alumnes la importància de la cooperació, és essencial que vegin els seus mestres cooperant. Mostrar als estudiants la riquesa de la docència compartida pot enviar un missatge molt clar sobre la necessitat de la cooperació en el seu propi aprenentatge.

11 Ajuts de recerca per a la millora de la formació inicial de mestres i professorat de secundària (ARMIF) de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca de la Generalitat de Catalunya.

En els plans d'estudis universitaris, han d'haver-hi assignatures per ensenyar metodologies com les de l'aprenentatge cooperatiu, o aquestes han d'estar integrades dins d'assignatures com Didàctica de la Llengua, Didàctica de les Ciències Socials, etc.?

Les nostres propostes sempre han estat centrades en els continguts. Quan utilitzem el *Llegim en parella* a través de la tutoria entre iguals, treballem continguts específics de llengua. Per a nosaltres, això és indestriable. Per tant, no es tractaria tant de crear una assignatura a part sobre aprenentatge cooperatiu, com de situar-lo, juntament amb altres metodologies actives, òbviament, en les propostes metodològiques de les assignatures. Formar part del pla d'estudis, no només com a eina d'ensenyament, sinó també com a objecte de reflexió sobre la seva utilització en la didàctica concreta. No cal dir que, si diverses assignatures utilitzen mètodes similars —el Puzle, el Grup d'investigació…—, la inversió de temps per explicar-ho als estudiants serà menor i el seu ús més eficient.

Potser és perquè, com dèiem abans, la nostra perspectiva sempre ha estat que, quan els alumnes treballen en equip, no només *aprenen a cooperar*, sinó que alhora *cooperen per aprendre*. Això és inseparable. Qualsevol plantejament didàctic ha de considerar què és el que han d'aprendre. Per tant, no es tracta de cooperació en abstracte, on l'important sigui que els alumnes cooperin, sinó d'enfocar-la en els objectius d'aprenentatge.

8. En la formació permanent de docents, des del GRAI fomenteu l'*observació entre iguals* com a base de la millora de la pràctica professional. Quins beneficis aporta a la pràctica docent?

Hi ha consens en què cal promoure el desenvolupament professional docent i crear situacions en què els docents puguin aprendre tant com sigui possible en les escoles i en el dia a dia. De fet, un dels aspectes que més ens satisfà de la feina en els darrers vint anys ha estat contribuir des de la pràctica en aquesta idea a través de la creació d'un sistema de formació docent basat en els principis de l'aprenentatge entre iguals.

A més de promoure l'aprenentatge entre iguals, quan aquests iguals són alumnes, hem fomentat l'aprenentatge entre iguals entre els mateixos docents del centre; així com també hem creat xarxes d'escoles en les quals dos docents de cada centre es formen per usar aquestes pràctiques d'aprenentatge cooperatiu. Fins i tot hem promogut visites entre escoles per observar com altres mestres utilitzen aquestes pràctiques. Aquest sistema de formació de professorat, l'hem anomenat *Xarxes d'aprenentatge entre iguals*. Ha resultat molt interessant, però no ha estat exempt de dificultats. Fa uns anys, la formació en xarxa de centres no era tan comprensible com avui.

D'altra banda, l'enquesta TALIS,[12] de l'OCDE, pregunta als docents —especialment als de secundària— sobre les seves pràctiques i la col·laboració docent. La TALIS especifica el concepte de col·laboració professional docent —entès com a oportunitats per al desenvolupament professional— en quatre tipus d'activitats: la docència compartida o codocència, l'aprenentatge col·laboratiu professional —encara que no acaba de quedar ben definit—, el compartir activitats entre diferents classes o grups i l'observació d'altres companys dins de l'aula. Aquesta última és la menys reportada pels docents, amb només un 19% que diuen haver-la practicat.

En aquest sentit, els resultats del darrer estudi TALIS insten l'Estat espanyol a promoure aquestes formes d'aprenentatge entre iguals, especialment l'observació entre iguals. Al GRAI, en col·laboració amb la Xarxa de Competències del Departament d'Educació, que fan una feina silent però molt sòlida, vam crear un procediment d'observació entre iguals molt senzill i pràctic.[13]

Consisteix a formar parelles de docents disposats a aprendre l'un de l'altre. No es tracta de determinar qui ho fa millor o pitjor, sinó d'aprendre conjuntament. Cada parella decideix prèviament què vol observar, i es crea una petita graella d'indicadors per avaluar allò que es vol observar.

12 *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) / Estudi Internacional de l'Ensenyament i l'Aprenentatge.
13 Visualitzeu el funcionament de l'observació entre iguals a https://www.youtube.com/watch?v=I-ypex8-hQk (12 min) [Consulta: 29 de juliol de 2024].

Després de la sessió d'observació, el docent observat reflexiona sobre com ha anat la classe i què hi voldria millorar. Posteriorment, es fa una sessió de *feedback*, on s'estimula un diàleg bidireccional basat en evidències aportades per l'observador, ja siguin anotacions o gravacions. Aquest procés culmina amb un informe personal on el docent observat fixa un objectiu concret per millorar la seva pràctica docent.

Què hem vist fins ara? Hem recollit dades de 400 docents de les Illes Balears i Catalunya, gràcies a una recerca del Ministeri en col·laboració amb Begoña de la Iglesia, de la Universitat de les Illes Balears.[14] Els resultats indiquen que la col·laboració docent mitjançant aquest procediment d'observació pot contribuir a una millora contínua de la pràctica escolar, hi ha una millora en la percepció dels docents sobre la col·laboració a l'escola i hi ha una reducció de les resistències inicials a ser observats o a donar *feedback*.

També hem confirmat que no és necessari tenir una proximitat personal per col·laborar efectivament amb un altre docent. La proximitat es construeix a través d'una interacció positiva i, si el procediment es fa bé, els docents poden aprendre realment l'un de l'altre. Hem identificat episodis de construcció conjunta de coneixement en les sessions de *feedback*, i hem vist com els docents han pogut oferir-se retroalimentació que ha donat lloc a objectius de millora que després han aplicat a la seva pràctica a l'aula.

En resum, hem creat un procediment simple i ajustable dins l'àmbit de l'aprenentatge entre iguals, que permet als docents col·laborar i aprendre mútuament a través de l'observació d'aula i la reflexió compartida.

No li sembla que, tant l'observació entre iguals per a la millora de la pràctica docent com la tutoria entre iguals en l'àmbit de la lectoescriptura, sent pràctiques àmpliament documentades i amb evidències sòlides, ja haurien de ser de sentit comú i habituals?

Sí, estic molt d'acord que tot això forma part d'unes lògiques que es podrien considerar de sentit comú. Però les lògiques del sistema actual no sempre segueixen aquest camí. Si històricament hem creat una

14 Vegeu informació detallada, amb recursos i resultats a la web https://www.observacioentreiguals.com/ [Consulta: 3 de setembre de 2024].

lògica en què el professor és un professional individual i l'hem format sota aquesta perspectiva, llavors les pràctiques col·laboratives esdevenen rareses i sovint depenen de voluntats particulars. Ara bé, opino que això està canviant, i cada vegada tenim més clar que el professional ha de ser col·laboratiu.

Deixa'm posar alguns exemples. Un dels principals obstacles de l'observació entre iguals, i que n'expliquen l'escàs ús de què parlàvem abans, és com els administradors dels sistemes educatius entenen l'observació a l'aula. En països com el Regne Unit o Xile, s'avaluen les competències dels docents mitjançant l'observació del docent a l'aula. I, en aquests contextos, els docents sovint es resisteixen a la idea que algú entri a la seva aula, ja que temen que es faci des d'un rol qualificador o de jutge, més que no pas com a col·lega amb qui aprendre conjuntament. Per tant, tot això que forma part del sentit comú es deriva d'una lògica determinada que encara no és imperant dins el sistema.

El mateix raonament es podria aplicar per explicar per què, sabent que els alumnes poden aprendre ensenyant el seus companys, no els oferim més pràctiques educatives que ho promoguin. Potser perquè encara preval que l'única interacció valuosa és la del professor cap a l'alumne, tot i que sabem que està limitada per la dificultat d'una organització de l'aula amb molts alumnes, i tot i que sabem que és una ajuda pedagògica absolutament limitada i amb poques possibilitats de personalització. Persisteix la creença que només és el docent qui ensenya, perquè les lògiques tradicionals de l'ensenyament segueixen dominant. Venim d'un període en què frases com "no hablar en clase", de l'escola franquista, es dirigien a la interacció entre iguals. Per tant, valorar les interaccions i entendre que, si s'organitzen de determinades maneres, poden oferir oportunitats d'aprenentatge, encara forma part de l'agenda de transformació, per desgràcia.

Ens pesa aquesta herència, i moltes decisions bàsiques continuen pensades en aquest sentit, d'una lògica en què el professor és l'únic que ensenya i els alumnes només aprenen del docent. Fins que no canviem aquesta lògica, el potencial de l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu seguirà sent subestimat i poc utilitzat.

9. Cap a on li sembla que ha d'anar la recerca sobre l'aprenentatge cooperatiu? Què sabem i què hem d'investigar a partir d'ara?

Molts autors identifiquen tres generacions d'estudis en aquest àmbit.

La *primera generació* es va centrar principalment en la comparació entre aprenentatge cooperatiu i altres enfocaments, com l'aprenentatge individualista o competitiu. Els estudis van demostrar que l'aprenentatge cooperatiu no era inferior en termes de rendiment acadèmic, i a més presentava avantatges clars. Destacava per fomentar una cognició més complexa i el desenvolupament d'habilitats socials avançades que no es podien aconseguir amb altres enfocaments.

La *segona generació* es va focalitzar en els mètodes d'aprenentatge cooperatiu, els desenvolupats per Slavin, Aronson, Johnson i Johnson, Sharan... La recerca d'aquesta generació va explorar com aquests mètodes impactaven en diverses àrees curriculars i en l'aprenentatge dels alumnes. Malgrat que aquests mètodes presenten diferències, es conclou que l'aprenentatge cooperatiu requereix una estructura clara i una guia que orienti les interaccions entre els estudiants.

Actualment ens trobem en la *tercera generació*, on l'objectiu és comprendre els mecanismes subjacents a l'aprenentatge cooperatiu. Es tracta d'analitzar els processos interns: quines són les causes i mecanismes que faciliten l'aprenentatge, com interactuen els membres de l'equip, quin tipus i qualitat tenen els diàlegs, com aquestes dinàmiques influeixen en l'aprenentatge, etc. Aquestes recerques per analitzar les interaccions utilitzen dissenys quasiexperimentals més que experimentals, ja que l'ús de grups de control en educació és problemàtic i, de fet, no és necessari, perquè els estudis de primera generació ja van abordar aquesta qüestió.

A més, comencem a explorar el fet d'entendre la complexitat de l'aprenentatge entre iguals quan ens interessem per l'*aprendre ensenyant* que hem parlat anteriorment. Ja som uns quants equips internacionals interessats a estudiar no només com els alumnes aprenen conjuntament, sinó també com s'ensenyen els uns als altres.

D'altra banda, el camp de la recerca en aprenentatge cooperatiu ofereix àrees d'interès addicionals. S'està investigant com la cooperació entre mestres pot influir en la percepció i valoració de la cooperació per part dels alumnes. La idea és crear entorns cooperatius no només entre els alumnes, sinó també en les escoles en general, a través dels mecanismes d'aprenentatge col·laboratiu entre docents.

Això és la quarta generació?

Em sembla que actualment som a la *tercera generació*, però ja hi ha algunes línies de futur que estan emergint i que podrien ser molt prometedores. Per exemple, una altra és que hem estat investigant com les escoles poden aprendre les unes de les altres a través de xarxes de col·laboració. Cada vegada hi ha més xarxes de centres que promouen l'aprenentatge professional entre ells, com ara la Xarxa de Competències que esmentàvem abans. L'enfocament de recerca no es limita només a la interacció entre alumnes o mestres, sinó que s'estén a grups de mestres i entorns educatius en general.

La idea de crear entorns d'aprenentatge compartit entre escoles és molt potent. En el futur, és possible que l'escolarització s'orienti cap a models en què les escoles no només facin ús dels seus propis recursos, sinó que també aprofitin els recursos disponibles en altres escoles properes, com ja comencen a fer algunes. Encara és una idea poc explorada, però estic segur que, a mesura que avanci l'acceptació de l'aprenentatge entre escoles, aquesta pràctica es convertirà en una part important de l'agenda educativa.

10. La proposta educativa actual va de la mà amb l'evidència científica? I, a la llum de la resposta, quines direccions hauria de seguir la proposta educativa en el futur?

Cada vegada hi ha més convenciment que les decisions educatives han de basar-se en evidències, almenys en l'àmbit discursiu. Cal adoptar una pràctica informada. Així doncs, aquests dos aspectes van cada vegada més de la mà.

Ara bé, cal tenir en compte que les evidències han de ser contextualitzades en l'àmbit educatiu. Com han assenyalat molts autors, no existeix una metodologia universal que funcioni en tots els contextos. Per això, és fonamental contextualitzar les evidències utilitzant el coneixement professional dels docents.

En aquest sentit, hi ha tres idees que considero clau:

1. *Promoure la recerca educativa contextualitzada*: És essencial invertir en recerca educativa de qualitat que s'adapti als contextos específics. Fins fa poc, a Catalunya hi havia una manca de recerca educativa més enllà de l'ARMIF.
2. *Crear estructures compartides entre educadors i investigadors*: Hauria de ser una prioritat establir espais on docents i investigadors puguin col·laborar. Al GRAI, per exemple, la integració dels dos perfils ens ha permès orientar l'activitat de recerca a les necessitats dels docents i els centres.
3. *Millorar la divulgació del coneixement*: Existeix un buit significatiu entre la recerca publicada en revistes acadèmiques d'impacte i el coneixement aplicable en el context escolar. Moltes publicacions tenen un impacte científic, però un abast limitat en l'àmbit escolar. Cal promoure una divulgació del coneixement més accessible i rellevant, possiblement a través de mitjans periodístics. Promoure un periodisme educatiu de qualitat és important. Per exemple, si anem al quiosc trobem moltes revistes sobre ciclisme, però cap d'educació. A més, les poques que existeixen estan escrites pels mateixos educadors… Seria com si els ciclistes escrivissin en revistes de ciclisme!

També considero important fomentar el perfil del *docent investigador* incorporant les tasques i els temps necessaris per recollir dades, analitzar-les, reflexionar-hi i investigar. Les xarxes d'aprenentatge entre iguals poden jugar un paper clau en aquest aspecte, permetent als docents reflexionar col·laborativament sobre l'impacte de les seves pràctiques i contribuir a la recerca. Els docents haurien de ser també professionals reflexius i investigadors, i s'haurien d'incorporar en equips de recerca.

Potser això ajudaria a superar el gran divorci existent entre el coneixement universitari i les necessitats escolars. Hem de fer una recerca que respongui als interrogants de les escoles, amb la participació de les escoles, i una recerca amb els docents per als docents.

Finalitzem aquí l'entrevista al Dr. David Duran. Gràcies per les seves respostes i per compartir la seva perspectiva sobre l'aprenentatge entre iguals, l'aprenentatge cooperatiu i el sistema educatiu i de recerca.

Moltes gràcies a vosaltres per la feina que feu. Precisament és de les que cal fer. Per tant, moltes gràcies. Ha estat un plaer.

Referències bibliogràfiques i lectures recomanades

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., i Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.

Corcelles-Seuba, M., Ribosa, J., Oller, M., i Duran, D. (2023). Escrivim en parella a través de la tutoria entre iguals. *Revista de didáctica de la llengua i de la literatura, 96*, 81-90.

Damon, W., i Phelps, E. (1989). Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research, 13*(1), 9-19.

Duran, D. (2016). *Aprensenyar. Evidències i implicacions educatives d'aprendre ensenyant*. ICE Universitat de Barcelona i Horsori Editorial.

Duran, D., i Miquel, E. (2024). Codocència: concepte, formes i millores de pràctiques. *Guix: Elements d'acció educativa, 508*, 10-15.

Duran, D., i Monereo, C. (2021). *Entramat: Mètodes d'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu*. Horsori.

Duran, D., i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Graó.

Duran, D., Corcelles, M., i Miquel, E. (2020). L'observació entre iguals com a mecanisme de desenvolupament professional docent: La percepció dels participants de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació, 53*, 48-59. https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636

Duran, D., Corcelles, M., i Miquel, E. (2021). Estructures d'aprenentatge col·laboratiu entre docents: Oportunitats de desenvolupament professional docent en el dia a dia. *Guix, 481*, 39-43.

Duran, D., Flores, M., i Ribosa, J. (2023). Resultados en comprensión lectora de diez años de "Llegim en parella". *Aula de innovación educativa, 333*, 36-42.

Duran, D., Flores, M., Oller, M., Corcelles, M., Miquel, E., i Blanch, S. (2018). *Llegim i escrivim en parella: Tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa*. Horsori.

Flores Coll, M. (2012). *Llegim en parella. Influència de la tutoria entre iguals en la comprensió i l'autoconcepte lector* [Tesi doctoral]. UAB. http://hdl.handle.net/10803/120513

Flores, M., Duran, D., i Albarracín, Ll. (2016). *(En)Raonem en parella. Tutoria entre iguals per a la resolució cooperativa de problemes quotidians. Horsori*. Horsori Editorial.

Flores, M., Ribosa, J., i Duran, D. (2024). How does peer tutoring contribute to the development of reading comprehension? Evidence from ten years of practice. *Revista de Psicodidáctica, 29*(2), 176-184. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2024.05.003

Grisham, D., i Molinelli, P. (2001). *Cooperative learning. Professional's guide*. Teacher Created Materials, Inc.

Irigoyen, A. (2021). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa, 34*, 7-51. https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51

Irigoyen, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa, 35*, 9-57. https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57

Irigoyen, A. (2023). *La cooperació entre estudiants de Didàctica de les Ciències Socials en la formació de mestres. Una comparació entre l'aprenentatge cooperatiu i les "pédagogies coopératives"* [Tesi doctoral]. URV. http://hdl.handle.net/10803/689820

Irigoyen, A., i Connac, S. (2023). L'aprenentatge cooperatiu i les pédagogies coopératives: dues concepcions diferents de treballar en grup cooperatiu. *Comunicació Educativa, 36*, 99-125. https://doi.org/10.17345/comeduc36.3300

Irigoyen, A., i Gauthié, C. (2023). Entrevista amb Bruno Robbes. *Comunicació Educativa, 36*, 9-73. https://doi.org/10.17345/comeduc36.3277

Johnson, D. W., Johnson, R. T., i Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kagan, S., i Kagan, M. (2013). *Kagan Cooperative Learning Structures*. Kagan Publishing.

Oller, M., i Duran, D. (Coord.) (2022). *L'observació entre iguals en la Xarxa de Competències: Un instrument per a la millora docent* [Vídeo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=I-ypex8-hQk

Quiñones-Ramírez, F., Duran, D., i Viladot, L. (2023). Co-teaching with high school students for music teaching. *Education Sciences, 13*(10), 972. https://doi.org/10.3390/educsci13100972

Palincsar, A., i Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Metacognitive Strategies. *Cognition and Instruction, 1*, 117-175.

Pujolàs, P. (2012). Cooperar per aprendre i aprendre a cooperar: el treball en equips cooperatius com a recurs i com a contingut. *Suports: revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat, 12*, 21-37. https://raco.cat/index.php/Suports/article/view/120854

Pujolàs, P., i Lago, J. R. (2018). *Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El Programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar)*. Octaedro.

Ribosa, J. (2023). *Estudiants que aprenen ensenyant quan creen materials didàctics per a altres persones. Aprensenyar de forma indirecta en contextos naturals* [Tesi doctoral]. UAB. http://hdl.handle.net/10803/689914

Ribosa, J., i Duran, D. (2023). *Projecte Bikos: Aprendre ensenyant creant videotutorials*. UAB. https://ddd.uab.cat/record/274691 [Consulta: 3 de setembre de 2024].

Rosselló, M. R., i de la Iglesia, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación, 32*(3), 371-382. https://doi.org/10.5209/rced.70173

Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education, 45*(2), 300-310. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Aiqué.

Topping, K. J., Buchs, C., Duran, D., i van Keer, H. (2017). *Effective Peer Learning. From Principles to Practical Implementation*. Routledge.

Torrego, J. C., i Monge, C. (coords.) (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.

Enllaços a llocs web

EACoop: Ensenyament-aprenentatge des dels valors cooperatius https://eacoop.blogspot.com/ [Consulta: 29 de juliol de 2024].

GRAI: Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals https://webs.uab.cat/grai/ [Consulta: 29 de juliol de 2024].

Observació entre iguals: https://www.observacioentreiguals.com/ [Consulta: 3 de setembre de 2024].

ENTREVISTA A RAFAEL VALLS MONTÉS

Juan Carlos Bel
Universitat de València
juan.bel@uv.es
https://orcid.org/0000-0001-7616-9628

Juan Carlos Colomer Rubio
Universitat de València
juan.colomer@uv.es
https://orcid.org/0000-0002-4677-201X

Resum
Entrevista al professor Rafael Valls Montés. Catedràtic emèrit de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat de València i un dels majors exponents en l'estudi de la manualística a Europa. Nascut a l'Olleria (València) en 1948, l'entrevista recorre els seus primers anys de formació en el seminari de Montcada, el seu pas per la carrera de Geografia-Història, la seua tasca docent en secundària a Espanya i a Itàlia —on va arribar a ser professor i cap d'estudis del Liceu espanyol Cervantes a Roma— i la seua entrada en la Universitat a finals dels anys 80 en una àrea recentment creada: Didàctica de les Ciències Socials. L'entrevista planteja les principals característiques de la configuració de l'àrea de coneixement a Espanya, la conformació d'una línia d'investigació centrada en els manuals escolars i, finalment, la tasca acadèmica i de gestió dins d'una defensa permanent per la formació epistemològica i disciplinar del professorat.

Paraules clau: Didàctica de les Ciències Socials; manualística; formació del professorat; Didàctica de la Història; Universitat; innovació didàctica.

Interview with Rafael Valls Montés

Abstract

Interview with Professor Rafael Valls Montés. Emeritus Professor of Social Sciences Teaching at the University of Valencia and renowned researcher in the study of school textbooks ("manualistics") in Europe. Born in L'Olleria (Valencia) in 1948, he talks in the interview of his early years of training in the Moncada seminary (Valencia), his university studies in Geography and History, his experiences in secondary education in Spain and in Italy -where he became a teacher and director of studies at the Spanish Cervantes Lyceum in Rome- and his entry into the University of Valencia in the late 1980s in the newly created area of Social Sciences Education. The interview discusses the main characteristics of knowledge configuration in Spain, the creation of a research line focused on school textbooks and finally, his academic and management work as part of a wider permanent defence of the epistemological and disciplinary training of teachers.

Keywords: Social Sciences Education; textbook studies; teacher training; History Education; University; educational innovation.

Realitzada: 29/05/2024 | Rebuda: 16/10/2024 | Acceptada: 29/10/2024

Biografia

Rafael Valls Montés és catedràtic emèrit de Didàctica de la Història en el Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials de la Universitat de València. Les seues investigacions s'han dedicat fonamentalment a l'estudi de l'ensenyament de la Història en els nivells educatius preuniversitaris. Entre les seues línies d'investigació destaquen, per una banda, les relacionades amb l'anàlisi dels manuals escolars d'història, en les seues diverses facetes, i la configuració històrica d'aquesta disciplina escolar. Per l'altra, les connectades amb les finalitats de l'ensenyament de la història i la seua relació amb la generació de les identitats col·lectives en les seues diverses dimensions (nacionals, europees, mediterrànies, iberoamericanes i interculturals). Entre les seues aportacions científiques cal destacar *La dimensión europea e intercultural en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (2002), *Insegnare la storia contemporanea in Europa* (2005), *Los procesos independentistas iberoamericanos en los manuales de historia* (2005-2007), *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI* (2007), *Enseñanza de la Historia y textos escolares* (2008) i *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas, 1938-2008* (2009). Ha dirigit i participat en diferents projectes d'investigació impulsats per distintes institucions espanyoles, europees i iberoamericanes. També ha col·laborat en di-

Figura 1. Entrevistem a Rafa Valls en la seua biblioteca de manuals escolars

verses ocasions, a través del Georg-Eckert-Institut de Braunschweig, en les investigacions impulsades pel Consell d'Europa sobre l'ensenyament de la història. Forma part, des de la seua constitució, del grup d'investigadors integrants del projecte MANES dedicat a l'estudi dels manuals escolars espanyols i iberoamericans. Des de 1993 és director de la revista Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials, càrrec que ha deixat enguany amb la seua jubilació definitiva.

Aquest últim curs 2023-2024 serà el darrer que faràs classe a la Universitat de València després d'una llarga trajectòria docent. Podries parlar-nos dels teus orígens? Com va ser la teua formació al Seminari de Moncada? Què et va portar a estudiar història a la Universitat?

Vaig néixer el 1948 en una família senzilla a l'Olleria, un poble de la Vall d'Albaida. El meu pare era vidrier, ja que al poble hi havia dues indústries potents, que eren la del vidre i la cistelleria; a banda, també hi havia llauradors i altres oficis, però en un percentatge baix. A la dècada dels 60, el poble no tenia tradició d'estudis i l'escola secundària més propera era a Xàtiva, a la qual no podia accedir. Per això, l'opció natural per als pocs xiquets que estudiaven era entrar al seminari, que era més econòmic que anar a Xàtiva.

Vaig entrar al seminari a l'edat d'11 anys, on la vida era austera però amb un professorat ben format. El rector va captar professors que havien estudiat a l'estranger, cosa que va enriquir la formació. De fet, quan tenia 18 anys, un professor d'art que dirigia l'ermita de Llutxent, Alfons Roig, em va introduir en un ambient erudit molt internacional, atès que l'ermita era visitada per artistes i intel·lectuals com Joan Fuster. Passava algunes temporades allà, especialment durant les festes de Nadal i l'estiu.

Al seminari vaig aprendre especialment disciplina intel·lectual i, la veritat, vaig destacar com a alumne, fins i tot convertint-me en bibliotecari, la qual cosa em va permetre accedir a moltes lectures. A més de teologia, llegia literatura espanyola, així com obres filosòfiques en una biblioteca prou

acceptable. A més, vaig començar a estudiar alemany, encara que en aquells temps no el dominava prou per llegir en aquesta llengua.

Parlant d'Alemanya, quan te'n vas anar i per què? Què destacaries d'aquella etapa?

El tema de l'alemany va sorgir quan un grup de companys del seminari i jo vam ser escollits per estudiar aquesta llengua, que llavors era considerada la llengua del futur. El primer professor que vam tindre era el director del Goethe Institut i a l'estiu assistíem a internats educatius a Alemanya.

Anys després, a Roma, vaig participar en un congrés sobre l'ensenyament de la història en les dictadures feixistes, on vaig conèixer el director del Georg-Eckert-Institut, Falk Pingel. Això va iniciar una col·laboració que va durar fins als anys 2000, durant la qual passava dues o tres setmanes a l'any a l'Eckert, on em tractaven bé.

El cas és que en sortir del seminari amb 22 em vaig trobar al carrer perquè vaig perdre la beca, però el director d'una residència d'estudiants de nova creació on m'allotjava em va oferir feina com a professor particular. Afortunadament, vaig recuperar la beca del seminari els cursos següents i quan vaig acabar la carrera d'història vaig fer oposicions.

De fet, vaig considerar estudiar ensenyament o medicina amb l'objectiu de tenir un treball socialment útil. En aquell moment, l'ensenyament i la història eren essencials per a mi per recuperar la història perduda durant el franquisme. La medicina em semblava més difícil; a més, requeriria sortir del seminari, cosa que no era viable per a mi en aquell moment.

Com recordes els anys de la teua formació a la Facultat? Quina classe de formació vas rebre? Per què vas decidir ser docent?

Vaig fer els dos primers cursos de la carrera d'Història al mateix temps que estudiava teologia al seminari. Ho dic ara amb una mica de vergonya,

però la veritat és que em sentia sobrat, perquè estava molt més preparat que bona part de l'alumnat de la facultat. Jo tenia clar que havia de guanyar-me la vida i, per tant, ser competent.

Pel que fa al professorat, en aquell moment jo era radical en algunes coses, però no prou en altres. No vaig tindre una experiència gaire plaent a la Facultat d'Història i Geografia, intel·lectualment parlant. Era tot molt rutinari i memorístic, gens estimulant tret d'algunes excepcions, clar. Per tant, mai vaig considerar quedar-me a la facultat. A més, en aquell temps els catedràtics eren com gurus: decidien el bé, el mal i tot el que hi havia pel mig. No em sentia a gust amb aquesta situació, no m'agradava que manaren i feren el que volien, en comptes del que jo desitjava. Simplement, no estava per a res.

I clar, volia tenir un espai propi de decisió, i en aquest sentit em va ajudar un company, Alfons Ginés, d'aquesta residència d'estudiants Bartual Moret, que formava part d'un grup de catedràtics joves d'institut. Eren els que van crear el grup Germania 75, que després es transformava cada any. Per exemple, Germania 75 era per a primer de BUP, el grup Garbí per a segon, i així anaven canviant els noms per a fer materials. També hi havia el Grup 13-16, que seguia la mateixa dinàmica de renovació anual. Aquest grup em va ajudar molt, i em van convidar a participar en les seues reunions. Jo tenia molta il·lusió...

Per tant, vas acabar la carrera. Després vas estar fent classes particulars, preparant l'oposició i vas aprovar a la primera...

Sí, vaig tenir l'oportunitat d'anar a l'IES Benlliure, a Torrent o a Port de Sagunt. Aquesta última era una ciutat activa políticament i sindicalment, i no em vaig penedir d'haver-hi estat. L'alumnat era molt reivindicatiu, i el professorat sabia com donar solucions. Hi vaig passar tres anys, durant els quals vaig continuar implicat en grups d'innovació didàctica, treballant sempre amb materials nous. Després dels tres anys, vaig canviar d'institut i vaig anar a la Fonteta de San Luis. Poc després, vaig obtenir plaça a Roma, al Liceu, en un concurs de selecció.

Figura 2. Rafael Valls en l'etapa del Liceu de Roma

Parlem ara de la teua etapa al Liceu de Roma. Quan te'n vas anar i per què? Com va ser la teua estada allà? Què vas aprendre? Et vas plantejar quedar-te? Per què vas tornar?

Me'n vaig anar en 1984 i me'n vaig tornar el 1988. Bé, el Liceu era un centre d'elit, d'alguna manera. Què vull dir amb això? El centre comptava amb uns 400-450 estudiants, des d'infantil fins a acabar el batxillerat, el BUP. Un terç dels alumnes eren fills del personal de les ambaixades espanyoles; altres tants eren fills dels diplomàtics iberoamericans i la resta eren fills de professionals italians. Des del primer moment vaig ser cap d'estudis, cosa que em va agradar molt perquè em permetia tenir un tracte directe amb els alumnes.

Vam fer alguns canvis importants, com introduir l'estudi de tres llengües bàsiques: l'italià, el castellà i l'anglès. I també vam intentar crear un nou Liceu, més gran i més ampli. Vam presentar diversos projectes, però no es van arribar a implementar. Els centres que es van crear, finançats pel Ministeri d'Educació i per Exteriors, eren en molts casos assistencials, dirigits als fills d'immigrants. Entenc que aquesta era una funció important, però també creia que hi havia una altra dimensió que era molt

rellevant: formar hispanistes i la promoció de l'estudi del castellà, que podríem considerar com els estudis hispànics.

Sobre les classes, recordes alguna cosa que feies allà a Roma?

Quan impartia història de l'art els portava sovint al carrer, ja que el Liceu estava situat al Trastevere. Ho recorde com una època molt agradable i plaent. Carai!, i en aquell moment vaig pensar que hauria de fer la tesi. Però em vaig adonar que a Roma, amb totes les activitats que feia, la meua dedicació a la tesi quedava per a després.

Ja et plantejaves fer una tesi?

Tenia moltes ganes de fer coses. De fet, abans ja he comentat que treballava en grups didàctics innovadors. Vaig estar molt agraït per tot el que vaig aprendre amb ells, que va ser molt. Però també volia marcar una línia pròpia d'investigació. Així, si no recorde malament, en 1982 vaig fer la tesina sobre l'ensenyament de la història durant el franquisme (Valls, 1982). Tenia la idea que els historiadors no valoraven prou la didàctica ni els didactes de la història. I, curiosament, això encara és prou present a Itàlia. Aquí crec que vam aconseguir canviar una mica aquesta situació, però va costar. De fet, per a canviar aquesta percepció negativa que tenien els historiadors, havíem de demostrar que nosaltres, els didactes, érem historiadors, és a dir, havíem de demostrar que teníem formació històrica.

Per quin motiu vas decidir fer aquesta tesina sobre l'ensenyament de la història al franquisme?

En els treballs d'innovació pensava que conèixer el passat era una forma interessant i tangible de veure en quines coses eren més continuistes i en quines havien canviat. Però el que volia remarcar, i que crec que avui encara és molt important, és que el franquisme va ser molt poderós. Va marcar l'ensenyament de la història no perquè va crear un nou enfocament, sinó perquè va recuperar tot el tradicionalisme preexistent. Va

actualitzar el conservadorisme catòlic i, fins i tot, les idees d'imperi que hi havia en aquell moment.

Una cosa que he defensat sempre és que conèixer el passat, ja siga a través de la sociogènesi, la història escolar o la història de la disciplina, és fonamental. Allà vaig tenir una batalla, fins i tot dins de la didàctica, ja que estava convençut que s'havia de respectar la historització de la didàctica de la història. Inicialment, es percebia que el que feia jo era història de l'educació; en realitat, el que feia era història de la didàctica de la història. Finalment, vaig aconseguir que s'acceptés aquesta perspectiva, i avui és un fet que es reconeix àmpliament.

La qüestió era dignificar l'estudi de la mateixa disciplina com a forma didàctica. Encara que va costar, avui dia és una realitat assumida, i el nostre departament es considera un referent en aquest àmbit. De fet, hi havia altres grups que també feien coses, com el grup MANES, que es va formar en 1992. Jo ja havia dut a terme moltes investigacions abans, i per això em van demanar ajuda immediatament, ja que destacava com a investigador dels manuals d'història. Ells volien obrir un nou camp d'estudi que resultaria molt fecund en la investigació dels manuals. Els manuals han guanyat molta importància; avui en dia, moltes tesis no se centren necessàriament en els manuals escolars, però els utilitzen en alguna faceta o part de la seua investigació. Això va costar que fora acceptat, i el suport de la història de l'educació ha estat fonamental.

Quan tornes de Roma reprens el doctorat i fas la tesi (Valls, 1990), però la línia és una altra. És el pensament catòlic. A què es deu el canvi?

D'alguna manera, això es deu al fet que era un tema que em preocupava. No sabia si treballar sobre el sindicalisme catòlic o què fer. Em vaig estar pensant sobre la qüestió. Tenia algunes informacions sobre la Dreta Regional Valenciana, un partit que va ser molt important i, fins i tot, modernitzador. A més, vaig aprendre una cosa a Itàlia: les esquerres estudiaven les dretes i les dretes estudiaven les esquerres. Em vaig adonar que aquí no es feia així. Jo em considere una persona d'esquerres, però crec que és possible i necessari estudiar la dreta.

Així que jo havia estat fent ja algunes cosetes mentre era a Roma i havia anat pensant alguna cosa, en algun material, fent algunes lectures, però la decisió la prenc allà i quan torne la perfile. Torne en el 1988 i faig classe a l'institut de Cullera, on vaig estar dos anys.

Passem a la teua etapa a la universitat. Com vas aconseguir la teua plaça? Com era el procés d'accés en eixos anys? Recentment hi ha hagut canvis importants en els processos d'accés a professorat universitari, quina valoració fas entre com era llavors i ara?

Crec recordar que soc associat de Magisteri des de 1989. I aleshores vaig estar només dos anys com a associat perquè no estava disposat a continuar... Ho he dit moltes vegades: admire aquells que es passen vuit anys com a associats. Els admire perquè és una vida força complicada. És a dir, si tu ja estàs donant classes a l'institut, que ja requereix la seua dedicació, a més has de donar classes del que et toca a Magisteri.

Entrar a Magisteri, anecdòticament, va ser dur, perquè era quan encara s'hi podia accedir des de secundària. Bona part dels professors de les escoles de Magisteri tenien reticències, i això era perquè eren conscients que nosaltres estàvem més preparats i que érem més aplicats, amb més coneixements des del punt de vista pràctic, no necessàriament teòric.

I en eixa etapa ja havies llegit la tesi?

Crec que va ser al mateix temps. I després? Bé, en el departament o en l'àrea, era dels pocs que escrivia, i per tant, quan vaig dir "bé, a Europa", em vaig dedicar a conèixer el francès i a treballar amb França, amb Alemanya, com he comentat abans, i amb Itàlia. Fer contactes amb l'Eckert va ser molt important, perquè això em va obrir moltes portes en l'àmbit internacional. Vaig col·laborar en cinc o sis llibres que el Consell d'Europa encomanava a l'Eckert, que eren dirigits per Falk Pingel, del qual ja n'he parlat. Em demanaren que em convertira en el representant espanyol a Espanya o Iberoamèrica. Llavors, quan fan "La imatge d'Europa en els

manuals escolars" (Pingel, 1994) això suposa col·laboracions força continuades. De tant en tant, em fan algun encàrrec més específic, com va ser el de les imatges escolars, que em va costar molt de temps de fer, però que finalment es va publicar en alemany. I bé, inicialment també vaig trobar altres camins, és a dir, publicava en la revista d'ací, en Iber i en altres, però quasi que era l'únic de l'àrea del Departament que ho feia.

A Espanya, els grups més interessants que en aquell moment existien eren els catalans. També hi tenia contacte, i després ja d'altres contactes personals amb Ramón López Facal i d'altres del grup Ires, entre d'altres.

El cas és que em vaig dir: estic bé a l'institut, em trobe a gust. Puc fer-ho bé. Però provem aquesta nova experiència, provem a la universitat, a veure com va. A més, sempre he tingut la premissa que, si bé tinc un lloc segur de treball que m'agrada, que és la càtedra de l'institut, provar la universitat també pot ser una oportunitat. Si hi entres, genial; i si no em tracten bé, me'n torne. És a dir, no era cap obsessió, per a dir-ho d'alguna manera. Va bé, perquè és una altra forma de treballar, ja que ja duia 15 anys com a professor de secundària, així que el terreny ja estava adobat. Provem això, a veure com va...

Tal com comentaven, el sistema d'accés com a professor universitari ha canviat molt. Quina valoració fas d'aquests canvis?

Estic molt d'acord amb l'acreditació, perquè actua com un filtre que impedeix, d'alguna manera, que un catedràtic nomene el seu fill com a catedràtic, per exemple. És a dir, l'endogàmia o el poder universitari, el que sigui, es veuen limitats perquè hi ha un filtre: una comissió, en principi 'extra partes', ha d'avaluar i acreditar la persona que ho desitge o que ho demane. Això em sembla positiu i sempre ho he valorat com una faceta favorable, encara que ara han llevat l'acreditació d'ajudant doctor. Però sí que considere que, per a les fases superiors, el manteniment de l'acreditació és una garantia, i pot ser que siga pesada, però si es fa bé, es controla millor.

Passem als aspectes relacionats amb l'ensenyament. Com era la formació de mestres a la Universitat de València? En particular en Didàctica de les Ciències Socials, quina classe de formació s'oferia? En què diries que es diferencia de la que s'ofereix ara? Creus que ha millorat?

No sé si podré parlar amb gran amplitud. Jo sé el que vaig fer... M'assignaren una matèria de geografia econòmica i humana, i estem parlant d'una època en què es donaven especialitats en una titulació de mestre de primària en Ciències Socials. En aquell moment, tractava de connectar-ho tot amb la meua experiència com a docent. Sempre dic que no parle d'infantil perquè és una etapa que desconec, i en primària puc parlar-ne una mica, però en relació amb tota la qüestió didàctica, sí que tractava el vessant de la didàctica aplicada o específica.

En aquell moment els manuals de Didàctica de les Ciències Socials eren purament teòrics, i jo intentava mostrar els materials que havia utilitzat a secundària o com n'havia adaptat alguns d'altres. No tenia una formació teòrica massa aprofundida sobre didàctica general, però sí eixa experiència i materials. El cas és que encara que el títol de la matèria era de geografia econòmica i humana, treballava eixos temes, que eren matèries de segon de BUP, i per tant, triava continguts d'allí. Més tard, quan vaig passar a ser Titular d'Escola Universitària, vaig dedicar més temps a aquesta impostació que he defensat: la importància de les propietats de la disciplina de referència. Cal saber metodologia i epistemologia de la història, la geografia, i la història de l'art, si escau.

Sempre he destacat l'anàlisi del currículum i dels manuals escolars, i feia que els estudiants feren la lectura d'alguns articles, per exemple, el de J. Rüsen de "El libro de texto ideal" (Rüsen, 1997) i altres de Juan Ignacio Pozo, Mikel Asensio i Mario Carretero (Pozo et al., 1989). Això servia perquè exercitaven l'escriptura i l'expressió. Al final, sempre acabava amb una unitat didàctica. Parle de cursos de 9 crèdits que permetien dedicar un mes a això. Era una forma que ells reflexionaren mirant altres manuals i perspectives, i atrevint-se a fer una formulació més profunda sobre el que és una unitat didàctica i un enfocament organitzat i estructurat.

Després, ho elaboraven per escrit i ho exposaven públicament per equips, amb treballs individuals i en grup. Això els motivava, i era molt important perquè desenvolupaven habilitats per a saber-se expressar de forma organitzada.

El més important era que els estudiants tingueren la idea que hem estat parlant abans sobre la historiografia escolar i la sociogènesi escolar, és a dir, que la història no és un fet acabat; la història es modifica, canvia i està sempre en moviment. Les ciències socials també estan en constant evolució, i no hi ha veritats definitives. Era fonamental que tingueren una idea clara del moment actual sobre què és la història, què fa la història, per a què serveix la història i com es relaciona amb l'educació. Aquesta comprensió era molt important.

Ara tot això té moltes dificultats, ja que uns dels canvis que hi ha hagut a la nostra universitat són les assignatures de 4,5 crèdits. Jo estic acostumat a les de 9 crèdits. Aquestes em permetien tenir una marxa continuada, però assossegada, en el sentit que l'alumnat anara progressivament assentant coneixements i assimilant idees i pràctiques clares. Crec que una idea pot ser molt impactant, cridanera i atractiva, però assimilar-la, assumir-la i traure'n conseqüències és un procés més lent.

En els últims anys com a docent t'has centrat a impartir classes al Màster d'Investigació, però en els anys previs -quan gran part de la teua docència es dedicava a la formació de mestres i professors-, quin era el teu objectiu com a professor de didàctica? Amb què t'agradava que es quedaren els estudiants?

Una de les idees fonamentals era que la formació és contínua. La idea és clara: teniu una formació inicial i espere que siga la millor possible, que reflexioneu sobre tot. Entre altres coses, sobre el perquè de les matèries i quina finalitat compleixen. Les matèries no són una cosa que venen de l'Esperit Sant; s'han pensat i repensat per a unes finalitats determinades, en les quals pots estar d'acord o no. Vull dir que, per exemple, a mi que no em diguen que s'ha de fomentar el patriotisme en l'ensenyament de la

història, perquè no hi estic d'acord. Hi ha altres coses de caire social més útils i -personalment- també més adients, que poden aportar-hi més.

Per això, diguem que les ciències socials serveixen per a entendre el passat, el present i el futur. Això és una de les idees de R. Koselleck (1993). Aleshores, el que més m'interessava era que ells veieren que el seu treball podia ser útil, eficaç socialment, etcètera, amb les seues recerques. Si ho interioritzaven bé, això facilitaria la seua vida. És a dir, treballar bé, treballar a gust, treballar amb il·lusió. Jo crec que és un plaer, per a dir-ho d'alguna manera, saber que consideren que els sabers sempre estan oberts i que, per tant, estan actius, i que cal pensar, repensar i contraposar les finalitats que pretenem. Les ciències socials han tingut finalitats molt distintes. Cal saber per què s'ha fet d'una manera o d'una altra, i quina seria la forma més adequada a la societat actual i a les necessitats actuals per a oferir una formació més rica.

Pots parlar-nos un poc del que va suposar impartir l'assignatura Didàctica de la Història en l'extinta Llicenciatura d'Història? Com va sorgir la iniciativa? Quin balanç fas d'eixa formació específica?

Això és molt positiu i tu n'ets testimoni [referint-se a un dels entrevistadors]. Cal recordar que les facultats d'Història, Geografia, Física, Química i Biologia no han mostrat mai gran interès per la didàctica, i el reglament d'educació tampoc no la considerava important. No obstant això, gràcies a la pressió de catedràtics d'institut i de facultat com Carles Furió i Daniel Gil, es va aconseguir introduir classes optatives de didàctica en Física i Química, així com en Biologia. Nosaltres, seguint el seu exemple, vam gestionar la inclusió de la Didàctica de la Història i la Geografia. Tot i que eren matèries optatives i introductòries, van proporcionar a l'alumnat eines per a ensenyar i conèixer tècniques educatives i estructures.

Els alumnes havien de desenvolupar una unitat didàctica que presentarien a classe, fet que va resultar molt enriquidor. Ara bé, amb la creació del Màster de Secundària (MAES), es van eliminar aquestes opcions,

cosa que considere una aberració. Això va demostrar la falta d'interès del rectorat per l'educació, ja que no es va aconseguir combinar la formació en la mateixa disciplina amb les necessitats educatives específiques. Aquesta combinació és fonamental, ja que almenys una matèria de 9 crèdits pot oferir una primera iniciació. Aquesta iniciativa va ser un gran pas endavant, però només va durar entre 4 i 5 anys abans de ser substituïda pel MAES.

La connexió amb les facultats de referència és important. Apropar-nos-hi seria molt positiu, però ens trobem amb dificultats. Les facultats de referència se centren principalment en l'àmbit universitari i en tasques de divulgació, però a més, han perdut figures com J. Fontana, que impulsaven aquesta activitat.

D'altra banda, pel que fa a la relació entre els departaments de didàctica amb el sistema educatiu obligatori en eixa relació entre les facultats, entre els instituts, les escoles... Què consideres que es poden aportar uns als altres?

Crec que ara ja hi ha pràctiques distintes. No en soc cap exemple, ni un bon exemple. Vull dir que això no ho he fet massa bé, però considere que ara és important tenir-ho en compte. Ara pràcticament el professorat entra a la universitat sense pràctica, ja siga en primària, infantil o secundària. Això és un defecte. Preferisc que la gent tinga més experiència, crec que és millor. Quin altre camí d'aproximació existeix? Jo crec que el pràcticum. El pràcticum pot permetre que el professorat de didàctiques aplicades connecte bé amb l'alumnat, per descomptat, però també amb els docents, la qual cosa li dona valor. Per exemple, valore que la missió que ha fet Xosé Manuel Souto és millor. Li tinc molt d'afecte, per descomptat, però també respecte. Ell sí que ha aconseguit, diguem-ne, valorar aquestes coses. Ara, però, hi ha una certa renovació, per dir-ho d'alguna manera, de Gea-Clío. M'alegra molt perquè em vaig trobar sense referents quan els meus companys de secundària i alguns de primària es jubilaren, i em vaig quedar sense relleu. Vosaltres ho heu fet millor.

Si fas memòria, per què diries que et vas interessar per a analitzar els manuals escolars? Per altra banda, sovint destaques la contribució de dos historiadors, Rüsen i Koselleck, per com les seues idees es poden traslladar a la didàctica... Què creus que han aportat a la didàctica de la història?

Crec que els manuals escolars són una font fonamental per a entendre l'ensenyament de la història i que ens permeten reflexionar sobre canvis i permanències, avanços i retrocessos, així com sobre les diverses finalitats d'aquest ensenyament. Com a historiador, penso que el passat pot il·luminar el present i projectar el futur, tal com proposa Koselleck (1993).

Fa anys vaig observar que els manuals estaven poc estudiats i em considere un pioner en aquest àmbit, ja que els del projecte MANES van aprofitar aquesta línia d'investigació que ja s'havia iniciat a Europa, com a l'Eckert i al Projecte Emmanuel. La meua recerca busca les connexions entre historiadors i la didàctica i defensa que l'estudi de l'ensenyament de la història és essencial en la didàctica.

Segons Rüsen (1990), els estudis històrics es divideixen en tres parts: els fonaments epistemològics i lògics del coneixement històric, els

Figura 3. L'entrevistat consulta un dels manuals de la seua biblioteca

estudis de casos (com la Revolució Francesa o qualsevol tema concret) i la didàctica, que és integrant de la història. La història ha de ser comunicada i ensenyada, i per això el meu interès en Rüsen i Koselleck és tan rellevant.

Per tant, vaig observar que hi havia materials i fonts que pràcticament no s'havien utilitzat, ja que els manuals sovint es menyspreaven. En molts llocs es desfeien dels manuals escolars, els tiraven, així que vaig decidir crear una biblioteca de manuals. Em vaig inspirar en els models francès i alemany, tot i que aquest últim era menys conegut en aquell moment.

Ara que menciones la teua biblioteca, com l'has fet? Com l'has anat completant al llarg dels anys?

Això va començar a partir de les dificultats que vaig tenir en 1982 per a aconseguir un volum apreciable de manuals del primer franquisme. Inicialment, vaig pensar a crear una biblioteca *urbi et orbi*, és a dir, a reunir manuals de totes les temàtiques. Però aviat em vaig adonar que no tenia sentit i vaig decidir centrar-me en els d'història, incloent-hi també els de geografia quan anaven junts.

Així que em vaig acostumar a fer-ho, i ara explicaré per què. Els manuals, sobretot els de secundària, solien ser molt provincials, ja que eren elaborats pels catedràtics d'institut, que els imposaven a les seues zones de control, principalment als instituts provincials.

Em vaig adonar que podia trobar materials nous o variats en les llibreries de vell de les diverses províncies o capitals. Quan assistia a congressos, aprofitava sempre el migdia lliure per a visitar-ne una o dues. Sempre trobava coses que no es venien aquí. Si eren de Bilbao, les trobava a Bilbao o a la rodalia; si eren de Barcelona, igual; i el mateix amb Andalusia. Així, vaig començar a recopilar materials dels valencians i d'altres.

Aquesta biblioteca m'ha agradat molt, ha estat un instrument de treball valuós. Amb el temps, em vaig convertir en col·leccionista, i si bé això comporta una despesa, he conegut el món de les llibreries de vell, que després es van transformar en antiquaris, on els preus han canviat molt.

I en el sentit del tema dels llibres i l'anàlisi de llibres de text, com se't va ocórrer plantejar una investigació com la de *Historiografía escolar española* (2007)? Com va ser el procés d'elaborar eixa investigació i el llibre?

Aquest llibre bàsicament és totalment refet i conté molts articles des de diferents perspectives que he escrit al llarg del temps. Com que el projecte MANES estava en marxa i publicava encara algunes coses, vaig oferir la meua contribució amb molt de gust. L'interès era gran, i em va servir per recopilar el que havia fet. L'atreviment potser va ser el de plantejar la historiografia dins de la historiografia. Sobre aquest concepte, ho vaig consultar en el tribunal de tesi doctoral de Pilar Maestro, del qual en formava part, juntament amb Josep Fontana i José María Jover. Vaig dir a Jover que pensava fer una cosa i la voldria anomenar 'historiografia escolar'. Ell em va respondre que li semblava bé, i si Jover ho deia, doncs jo ho acceptava. No m'han fet massa crítiques al respecte. Crec que és una historiografia escolar, que no és la mateixa que la historiografia acadèmica.

Sobre el contingut com a tal, les reflexions inicials i finals del llibre són completament noves. I sobretot, el treball que hi ha a l'interior em va costar molt, però crec que és molt útil. Els annexos són crucials si la gent sap utilitzar-los, ja que mostren un inventari exhaustiu dels manuals publicats a Espanya des de 1800 a 1970. He hagut de treballar molt en això i n'estic orgullós. Fins i tot Raimundo Cuesta deia sobre els annexos que "només per això el llibre ja val la pena".

I la idea com a tal de fer aquest recorregut des del segle XIX?

He escrit la història dels manuals, començant pels inicials dels jesuïtes del segle XVIII. Ara bé, si es reediten fins el 1950 com a mínim, crec que és fonamental no retrocedir al Renaixement, perquè llavors eren cartilles i coses d'aquest tipus. Així que, d'alguna manera, he seguit el camí que gairebé tots hem fet. La difusió dels manuals comença realment a partir de la Llei Moyano, que és quan s'institucionalitzen els graus educatius.

M'interessava sempre tenir una visió transhistòrica i polièdrica de la història, que crec que és fonamental.

I també entenc que el que comentaves abans d'aquesta visió històrica de la didàctica i d'historitzar la mateixa disciplina...

Sí, de fet tinc una bona col·lecció de manuals d'ensenyament, de Didàctica de la Història i de les Ciències Socials. Hi ha uns 40 o 50 exemplars que he tingut, alguns dels quals m'he llegit per pura curiositat. No obstant això, no pense fer cap treball més d'aquest tipus, tot i que estaria bé fer-ho. En eixe sentit m'interessaria explorar com ha canviat la didàctica i les preguntes que queden pendents. És a dir, aquest canvi a les facultats de magisteri, que ara s'han convertit en centres d'investigació molt més potents. L'abandó de la investigació que hi havia a magisteri s'ha equilibrat respecte a altres facultats, i, de vegades, m'atreviria a dir que són fins i tot més importants.

Una cosa que hem comentat en alguna ocasió és el fet que, encara que fa més de sis dècades que investigues i treballes en didàctica, continues estant molt al dia. Quan apareix alguna novetat, intentes llegir-la i encara tens ganes de fer-ho, mentre que qualsevol altre ja podria avorrir-se...

L'únic que passa és que ara em sent sobrepassat. Quan era més jove, tenia la sensació, no sé si conscientment, de controlar gairebé tot el que es publicava, excepte possiblement el món americà i l'anglès, que em presentaven dificultats. Controlava més o menys el que estava fent-se a Europa occidental, per a dir-ho d'alguna manera. Ara, en canvi, em sent aclaparat perquè hi ha tantes coses que desconec. Estic interessat en això i vull estar al dia el màxim possible, però ja no considere que tinga un control tan estricte sobre la producció.

Quins creus que són els avanços més importants que s'han fet en les últimes dècades en les investigacions sobre manuals de geografia i història? Quins aspectes creus que no s'han investigat o que no s'han investigat suficient?

Hi ha diverses línies d'estudi. Primer, els estudis sobre els usos reals dels manuals, com ha fet Nicolás Martínez Valcárcel a Múrcia de manera molt encertada (Martínez-Valcárcel i Alarcón-Hernández, 2016). També hi ha una qüestió pendent que hem d'explorar: els efectes reals dels manuals i de l'ensenyament de la història en l'alumnat. Necessitem mesurar com perceben la història els estudiants de secundària i primària. Hi ha estudis parcials, però cal ampliar-los per a entendre millor com entra i surt l'alumne en els cicles escolars, i quins han estat els resultats reals de l'ensenyament.

És important saber si millorem l'ensenyament i si és més eficaç i eficient. Hem de testimoniar els resultats de la manera més viable, siga a través del raonament històric o del coneixement més positivista. Un exemple és el test PISA, que indica que els alumnes espanyols memoritzen bé però apliquen malament. Això també passa en història i ciències socials, en què volem que les matèries siguin útils i aplicables a la vida quotidiana.

Cal avançar en diverses línies, com ara la imatge de les dones i la seua marginació, així com la llegibilitat dels manuals per a adequar-se al llenguatge de l'alumnat. També és important considerar el grau de complexitat de les preguntes, tal com ha fet Jorge Sáiz (2011). En resum, hem de mesurar les aportacions a la formació de l'alumnat i la seua aplicabilitat als ensenyaments que impartim.

En relació amb això, com va ser la teua experiència com a autor de llibres de text?

Tinc dues experiències en aquest aspecte. La primera és amb els llibres inicials, especialment els de Garbí, que intentaven oferir un ensenyament diferent i actiu. Vèiem la necessitat d'introduir textos i imatges més interessants, així com preguntes millor treballades en els manu-

als. En aquest context, ens sentíem lliures per a fer el que consideràvem oportú.

La segona experiència és amb l'editorial Santillana, que em va sorprendre molt. Després de completar el treball van canviar significativament unes 60 pàgines del text que havia escrit en col·laboració amb altres autors. L'editorial no estava convençuda amb el que havíem escrit, i vaig pensar que, si havia escrit un manual per a un públic ampli, era important mantenir la meua visió original. Més tard, vaig rebre sol·licituds per a noves col·laboracions, però vaig decidir no participar-hi, ja que no volia que alteressin el meu treball. Si modifiquen el contingut sense permís, no vull involucrar-m'hi.

Quin futur veus als llibres de text?

Crec que els manuals tenen futur. Fa almenys 20 o 25 anys que se'ns diu que els llibres de text en paper s'acabaran, però l'ús dels manuals encara es manté. El nombre d'exemplars es redueix, però aquesta situació es deu principalment a la disminució de la població escolar i a les tirades més curtes. Els materials escolars en línia serveixen, sobretot, com a reforç, ja que hi ha continguts que no es troben als manuals de paper. No obstant això, la tradició del paper continua ben arrelada, tant entre els docents com entre els pares, que volen poder controlar el que llegeixen els seus fills.

És cert que poden queixar-se del preu dels manuals, però el llibre de text té una història molt antiga i té un substrat profund. Els manuals en paper permeten a l'alumne subratllar, anotar i fer servir el material com considere. A més, el canvi al format electrònic no suposa una gran diferència; el manual electrònic simplement conté més materials, ja que es permet incloure més contingut.

Què opines de no utilitzar el llibre?

És una pregunta difícil: què vol dir treballar sense manual? Significa que cal crear els materials tu mateix o en grup, ja que fer-ho individualment

és complicat. En grup, encara que costa temps, és possible, i és una forma de no dependre d'un únic manual.

Els docents solen utilitzar manuals com a referència, però els complementen amb altres recursos, com pel·lícules o materials diversos. En general, el manual escolar és el referent principal en la majoria dels estudis sobre l'ús dels materials didàctics, que mostren que un 75-80% de l'ús és gairebé exclusivament del manual, amb complements. Encara hi ha molts docents que utilitzen els manuals a classe. Les formes d'ús dels manuals poden ser diverses, però la seua presència a les aules és innegable.

Per a tu un mal manual és...?

S'ha dit que un mal manual pot ser beneficiat per un bon docent. Avui en dia, no sé si algú s'atreveix a fer un mal manual. Les editorials investiguen molt sobre el producte que treuen al mercat. Si el producte és dolent, no funcionarà bé; en canvi, si és millor o més actualitzat, funcionarà millor. Els manuals poden reflectir petites tendències ideològiques o enfocaments diferents, prestant més atenció a uns temes que a altres. Tot i això, actualment els manuals solen ser políticament correctes perquè han de satisfer un professorat divers, amb opinions més o menys conservadores. Això crea un equilibri complex en la seua elaboració.

Pel que fa a l'àrea de coneixement, com era l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials els primers anys? Com descriuries la trajectòria que ha seguit l'àrea durant aquests anys? Com veus l'àrea a Espanya en l'actualitat?

Podria parlar de la Facultat o de l'Escola de Magisteri. La docència era tradicional però acceptable, mentre que la investigació era deficient, ja que existia una consciència implícita que la prioritat era ensenyar, no investigar. Aquesta dinàmica va començar a canviar en els anys 80 i 90; també a l'associació AUPDCS de la nostra àrea, en què només una part escrivia

i, per tant, les actes dels congressos eren valorades com a vehicles per a fomentar la producció acadèmica.

La majoria dels membres venien d'antigues escoles de magisteri amb poc enfocament en la recerca, però ara la situació ha millorat significativament. Universitats com les de Múrcia i les de Catalunya han anat desenvolupant línies d'investigació més visibles. Actualment, poques facultats no tenen línies d'investigació, i llocs com Valladolid han destacat amb grups consistents que han augmentat tant el volum com la qualitat de la producció acadèmica, tal com demostren les tesis defensades recentment.

I respecte a l'actualitat, veig l'àrea en bones mans, especialment amb la nova generació de joves. Tenen la responsabilitat d'inventar nous camins i aprofundir en diversos temes. A més, observe que estan més preparats i amb més ganes d'actuar, expressar-se i significar-se.

Tornant als teus referents teòrics, en alguna ocasió has dit que Sociogénesis de una disciplina escolar (Pomares Corredor, 1997), de Raimundo Cuesta, és l'obra que t'hauria agradat escriure, ja que admires eixe treball. Què en destacaries del llibre? Per què consideres que és tan excepcional?

Arribar a aquest treball va ser natural per a mi, ja que coneixia Raimundo Cuesta des de feia anys i sabia cap a on anava. Ell em va demanar llibres de la meua biblioteca que no es trobaven ni a Salamanca ni a Madrid, i sempre he tingut un respecte mutu amb els del grup Fedicaria, malgrat algunes crítiques. Valoro molt la seua obra, especialment *Sociogénesis*, que la considere un salt qualitatiu en la història de l'educació. En tinc un exemplar, dedicat per ell, d'un congrés a Sevilla, i eixe treball destaca la seua capacitat per a estructurar fonts visibles i invisibles. Va aconseguir fer una anàlisi profunda més enllà dels manuals escolars, aportant una nova perspectiva sobre la disciplina escolar. En canvi, el llibre *Clío, en las aulas* (Cuesta, 1998) no m'agrada tant, ja que el considero més ideològic i menys documentat. Crec que els crítics de l'acadèmia, incloent-hi els

didàctics, han faltat al respecte als qui treballen en aquest camp i no n'han reconegut les virtuts.

Fa poc has deixat la direcció de la revista *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* que dirigies des de 1993. Com va ser la fundació de la revista? Com n'has vist l'evolució? Quins reptes creus que té de cara al futur?

Pense que la revista es va crear un any abans que jo entrés com a professor associat, cap al 1989. Abans va ser dirigida per Josep Montesinos i, anteriorment, per Javier García. La revista va néixer amb poques pretensions, però va esdevenir un vehicle important per a facilitar que la gent escrivís i publiqués, ja que no hi havia límits per a articles interns del departament de Magisteri. Vaig intentar millorar la revista durant el meu mandat, que va coincidir amb l'arribada de David Parra, fet que va resultar magnífic. Avui en dia, la revista és infinitament millor i té moltíssima més difusió.

Bé, ja anem acabant l'entrevista i volíem preguntar-te: ser professor t'ha canviat la vida? Com? Què t'ha aportat?

Marca totalment. Sí, l'ensenyament i jo som la mateixa persona, per a dir-ho d'alguna manera. Ha estat una dedicació intensa i molt gratificant, i m'ho he passat bé. Ser docent implica que no seré ric, però no ho he pretès mai. El meu treball té un contacte directe amb els alumnes, i això és molt positiu. Abans pensava que feia un treball socialment útil, cosa que és complicada. He parlat amb Xosé Manuel Souto sobre aquestes reflexions de majors. Crec que és una feina que aporta valor social, i a més, m'ha agradat llegir, estudiar i ser reconegut. Si fas un treball que es valora, et permet guanyar-te la vida de manera satisfactòria. Les ganes de donar classe són una cosa que mai m'han abandonat. Amb el temps, m'he cansat més, però sempre entre a classe amb il·lusió.

Quins consells donaries a una persona de 18 anys que es planteja formar-se i dedicar-se a la docència? I a un docent que és professor de secundària o primària i que vol investigar en didàctica?

No sé si puc aportar moltes més coses, però crec que és essencial intensificar la seua preparació. És important mostrar interès en aquestes qüestions, com en moltes altres que no són professionals. Cal estimar la professió. Des de la preparació inicial, cal dedicar-hi moltes ganes i continuar amb la formació contínua. No s'ha de pensar que en un moment determinat ja s'ha adquirit tot el potencial possible; és un procés obert i vital. Això ajuda a autoestimular-se i a sentir-se més còmode amb un mateix i amb la feina, fent-la menys pesada i més agradable.

Respecte a investigar en didàctica, crec que és un estímul, sempre ho és, però cal saber mesurar els temps i les formes. Per a aprofitar-ho, no és qüestió de jugar-se la vida o de perdre-la. Per això sempre dic que és molt difícil fer un treball d'innovació sense un grup; siga un docent de primària o secundària, és indiferent. Es tracta de trobar punts en comú amb altres i temes que interessen. No hi ha res millor que fer allò que et genera curiositat. Vas obrint un camí d'elaboració personal i social sobre el que consideres pertinent, i això és estimulant perquè et manté més viu. La qüestió fonamental és que el tema t'ha d'interessar. Si t'interessa, ja tens un potencial important, així com ganes i desig de fer-ho.

Bibliografia

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Pomares Corredor.

Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas: la enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Akal.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.

Martínez-Valcárcel, N., i Alarcón-Hernández, M. D. (2016). *La utilización del libro de texto de Historia de España dentro y fuera del aula: alumnos, manuales, huella, interpretación y contexto*. Diego Marín Editores.

Pingel, F. (coord.) (1994). *Immagine dell´Europa nei manuali scolastici*. Edizioni della Fondazione G. Agnelli.

Pozo, J. I., Asensio, M., i Carretero, M. (1989). Modelos de aprendizaje-enseñanza de la Historia. Dins M. Carretero, J. I. Pozo, i M. Asensio (coords.), *La enseñanza de las ciencias sociales* (p. 211-240). Visor.

Rüsen, J. (1990). *Zeit und Sinn: Strategien historischen Denkens*. Fischer.

Rüsen, J. (1997). El libro de texto ideal. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, 12*, 79-94.

Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 25*, 37-64.

Valls, R. (1982). *La interpretación de la historia de España en el franquismo (Plan de Bachillerato, 1938-1953)*. [Tesina] Universitat de València.

Valls, R. (1990). *La derecha regional valenciana. Burguesía y catolicismo en el País Valenciano (1930-1936)*. [Tesi doctoral] Universitat de València.

Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED.

ARTICLES

ESPAIS D'AULA CONFORTABLES I ORIENTATS A PROMOURE L'ÚS ORAL DEL CATALÀ ENTRE ELS ALUMNES QUE HI MOSTREN DIFICULTATS

David Duran
Professor catedràtic de la UAB
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació
david.duran@uab.cat
https://orcid.org/0000-0002-0640-3834

Marta Flores
Professora lectora de la UAB
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació
marta.flores@uab.cat
https://orcid.org/0000-0003-0112-1851

Jesús Ribosa
Professor lector de la UAB
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació
jesus.ribosa@uab.cat
https://orcid.org/0000-0002-3551-0022

Laura Sánchez
Mestra de primària
laura.sanchezpo@autonoma.cat

Comunicació Educativa, núm. 37, 2024, pàg. 73-102 | DOI: 10.17345/comeduc37.4012
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

Resum

Promoure i millorar la competència comunicativa en català a l'escola és un dels reptes actuals de l'educació a Catalunya. En una societat multilingüe en què una part important dels alumnes no assoleixen les competències comunicatives plenes en l'àmbit de l'expressió oral en català, és necessari que la recerca explori com crear espais confortables i orientats que puguin ajudar a millorar aquesta competència. En aquest article es presenta una recerca sobre les oportunitats que pot aportar la creació d'aquests espais a partir d'una proposta de treball de tutoria entre iguals, a través del programa Llegim i escrivim en parella, per a la millora de la competència comunicativa, i que se centra especialment en alumnes que presenten dificultats en l'ús oral del català. S'analitzen els efectes del programa sobre les actituds lingüístiques, la percepció d'ús oral del català, la comprensió oral i l'expressió oral d'una mostra de 55 alumnes. S'opta per un disseny seqüencial explicatiu, a partir d'un pretest-posttest per detectar els canvis que es produeixen després de la intervenció i poder explicar-los a través de les dades qualitatives recollides en entrevistes semiestructurades i l'enregistrament de sessions. Els resultats mostren avenços estadísticament significatius en la percepció d'ús oral del català amb la parella del programa i en l'expressió oral. Aquests resultats són rellevants en el camp educatiu perquè indiquen que la creació d'espais confortables i orientats a l'aula promou que l'alumnat amb més dificultats en la competència oral pugui atrevir-se a expressar-se en català i millorar així la seva competència comunicativa en llengua catalana.

Paraules clau: ús del català; actituds lingüístiques; expressió oral; lectura en veu alta; tutoria entre iguals.

Comfortable classroom spaces aimed at promoting the oral use of Catalan among pupils who have difficulties with it

Abstract

Promoting and improving communicative competence in Catalan at school is one of the current challenges in education in Catalonia. In a multilingual society where a significant proportion of students do not have full communicative skills in spoken Catalan, research is needed to

explore how to create comfortable and guided spaces that can help to improve these skills. This article presents a study on how the creation of such spaces provided an opportunity to improve these skills, specifically through the peer tutoring programme *Reading and writing in pairs*, which focused particularly on students who have difficulties speaking Catalan. The study analysed the effects of the programme on linguistic attitudes, on the perception of the oral use of Catalan, on oral comprehension, and on oral expression in a sample of 55 students. A sequential explanatory pretest-posttest design was chosen to detect the changes that occur after the intervention and to explain them using the qualitative data collected in semi-structured interviews and the recording of sessions. The results show statistically significant gains in the perception of spoken Catalan with the programme partner and in oral expression. These results are relevant at an educational level because they indicate that the creation of comfortable and guided spaces in the classroom encourages students with a lower level of oral competence to express themselves in Catalan and thus improve their communicative competence in the language.

Keywords: Use of Catalan; linguistic attitudes; oral expression; reading aloud; peer tutoring.

Rebut: 09/03/2024 | Acceptat: 18/05/2024

1. Introducció

Tot i que el català és la llengua vehicular als centres educatius d'ensenyament obligatori a Catalunya, s'observa una disminució preocupant del seu ús social en infants i joves, que han estat escolaritzats en el model d'immersió lingüística. Conseqüentment, en el tram d'edat d'acabament de l'ensenyament obligatori, les dades assenyalen un predomini del castellà, tant en l'àmbit social —entre amics— com en l'àmbit educatiu —amb els companys de classe—, especialment notori a l'àrea metropolitana de Barcelona (Verd *et al.*, 2023) (Taula 1).

Taula 1. Usos lingüístics de la població entre 15 i 19 anys (2022)

	Només català	Més català que castellà	Ambdues llengües	Més castellà que català	Només castellà	Altres opcions
Amb amics						
BCN i Àrea Metropolitana	7,4	13,7	19,1	15,2	35,0	9,6
Catalunya	13,4	16,5	18,3	13,1	28,9	9,8
Entre companys de classe*						
BCN i Àrea Metropolitana	11,8	15,6	20,9	16,1	23,5	12,1
Catalunya	18,2	18,1	19,1	12,9	19,9	11,8

*estudiants

Font: Enquesta d'usos lingüístics, Institut d'Estadística de Catalunya (2018).

Des de fa temps, doncs, la competència comunicativa en les llengües curriculars de Catalunya s'ha vist compromesa perquè, justament en el cas del català —que és la llengua vehicular—, molts alumnes presenten dificultats en l'ús oral, especialment entre iguals. En molts centres escolars es constata que alumnes amb prou bon coneixement del català en les diferents habilitats mostren tanmateix mancances en l'expressió oral, perquè sovint la reserven quasi exclusivament a la relació amb el docent.

L'interès d'aquest estudi és explorar si la creació d'espais entre iguals, confortables i orientats, com proposa la tutoria entre iguals —portada a la pràctica amb el programa educatiu Llegim i escrivim en parella (Duran

et al., 2018)—, pot incentivar la interacció oral en català en aquests alumnes que hi mostren dificultats.

1.1. Ús social del català i actituds lingüístiques

El programa d'immersió lingüística impulsat per la Generalitat de Catalunya el 1984 tenia l'objectiu de promoure l'aprenentatge del català, per tal d'assegurar la competència dels alumnes de Catalunya en les dues llengües oficials: català i castellà (Arenas i Muset, 2008; citat a Gracia, 2012). La immersió lingüística és una peça clau per garantir l'aprenentatge del català dels alumnes que, provinents d'entorns sociofamiliars castellanoparlants, si no és a l'escola, tindrien poques oportunitats d'aprendre'l. I és, per tant, una eina imprescindible per a la igualtat d'oportunitats i per a la cohesió social. Durant els primers anys, la immersió va tenir una valoració molt positiva en possibilitar l'accés al català i el seu ús en els entorns formals escolars, tot i que en molts casos els alumnes continuessin emprant el castellà en els usos interpersonals (Woolard, 1992). En aquest sentit, diversos autors assenyalen que, per tal de consolidar els usos del català entre no catalanoparlants inicials, cal que els catalanoparlants siguin una clara majoria. Quan són minoritaris, o en situacions paritàries, el castellà —que té més presència social— es consolida en les relacions intergrupals (Vila i Galindo 2009; Vila i Vial, 2000).

La presència social majoritària del castellà sembla veure's reforçada pel creixent pragmatisme del jovent que adapta els usos a les majories lingüístiques i les percepcions de legitimitat (González *et al.*, 2014). I un altre factor afegit és la incorporació majoritària dels nouvinguts a l'ús del castellà (IEC, 2013).

En aquest marc social, descrit sintèticament, els parlants —i els nostres alumnes— fan les tries lingüístiques per comunicar-se i constitueixen les actituds lingüístiques. L'actitud lingüística es configura a partir d'elements cognitius, afectius i conductuals (Janés, 2006) i es veu influïda per factors actitudinals i motivacionals que determinen el grau de competència lingüística dels parlants (Lambert, 1969). En aquest sentit, la motivació instrumental —orientada a la pràctica i amb finalitat utilitària— i la motivació d'integració —orientada al coneixement de

la comunitat i amb la finalitat de formar-ne part— són aspectes crucials per al manteniment o el canvi lingüístic d'una comunitat bilingüe (Cook, 2016).

Tenint en compte que l'aprenentatge d'una segona llengua a través d'un sistema bilingüe adequadament implementat pot promoure la modificació de les actituds lingüístiques (Madariaga *et al.*, 2016), l'escola té un rol fonamental en ser un espai privilegiat on és possible observar i modelar aquestes actituds i promoure la distribució equilibrada de la competència en ambdues llengües.

Així i tot, és important no perdre de vista que hi ha diversos agents que contribueixen a la formació i la modificació de les actituds lingüístiques. La condició lingüística familiar és un factor rellevant, tal com assenyalen diversos estudis en l'àmbit de l'alumnat escolaritzat a Catalunya (Huguet, 2001; Lapresta *et al.*, 2016; Madariaga *et al.*, 2016). Altres factors d'influència tenen a veure amb la dimensió d'identitat i la competència lingüística (Lapresta *et al.*, 2010). Hi ha una postura majoritària respecte a la influència recíproca entre la competència lingüística i l'actitud lingüística (Lapresta *et al.*, 2007). El fet d'emprar la llengua en situacions d'intercanvi significatives pot afectar positivament la competència i les actituds lingüístiques, i viceversa. A continuació, revisarem com pot promoure's la competència lingüística, centrant-nos concretament en l'oralitat, que és el component on s'ha identificant el principal repte d'ús.

1.2. Ensenyament i aprenentatge de la llengua oral: expressió i comprensió oral

La competència oral és un factor de creixement humà i d'integració social que ha d'ocupar un lloc destacat en l'ensenyament obligatori (Vilà i Castellà, 2020). La llengua oral juga un paper cabdal en el desenvolupament de la capacitat comunicativa de l'alumnat en els diferents contextos d'ús, en la regulació de la seva conducta i com a instrument al servei de l'aprenentatge i la transformació de coneixements. Malgrat això, diversos factors han fet que tradicionalment hagi quedat en segon pla, allunyada d'un tractament real i efectiu dins les aules i per darrere de la llengua escrita,

que ha ocupat un lloc privilegiat en l'ens escolar. Podem assenyalar-ne algunes causes possibles, com ara la creença que l'oralitat es desenvolupa de forma natural i no requereix d'un ensenyament sistematitzat, amb objectius i continguts ben definits als currículums; l'exigència d'una metodologia i avaluació complexes i sovint costoses, tant pel que fa al format com als continguts, o la dificultat dels registres de produccions úniques i instantànies que requereixen una atenció individualitzada i una dedicació temporal elevada (Cros i Vilà, 1997; Vilà i Vila, 1994).

No obstant això, darrerament hi ha hagut canvis, i tant la presència com el tractament d'aquesta habilitat lingüística a les aules és cada cop més elevada. L'enfocament actual d'ensenyament de les llengües es basa en la competència comunicativa, i posa així èmfasi en el fet que l'ús de la llengua no és el resultat de l'adquisició d'una competència estrictament lingüística, sinó que inclou també el desenvolupament de la capacitat de fer-la servir de manera adequada en diferents situacions comunicatives (Cros i Vilà, 1997). En aquesta línia, el tractament de la llengua oral comporta la millora de la competència sociolingüística, discursiva, lingüística i estratègica de l'alumnat.

Al pla metodològic, això requereix, en primer lloc, crear situacions autèntiques de comunicació a les aules i aprofitar les situacions comunicatives per facilitar que l'alumnat empri la llengua en contextos diversos, reals i amb interlocutors determinats, i a partir de diferents tipus de textos, formats i suports. Cal acompanyar aquest ús situat de la llengua amb reflexió metacomunicativa i metalingüística (Sebastián i Maldonado, 1998; Tena-Subirats, 2017), per tal que l'alumnat pugui integrar aquestes estructures en el seu aprenentatge. En segon lloc, cal tractar la diversitat discursiva, fent èmfasi en situacions d'un nivell de formalitat mitjà i alt, que requereixen una planificació prèvia (Cros i Vilà, 1997), ja que aquestes situacions s'allunyen de l'experiència quotidiana i dels usos orals en l'àmbit social i familiar. En tercer lloc, cal combinar les pràctiques de llengua oral amb les altres habilitats lingüístiques de manera integrada, i tenint present que l'oralitat afavoreix també el desenvolupament de la lectura i la composició escrita (Cassany, 2020). En quart lloc, cal concebre la comunicació com un procés bidireccional,

en què tant l'emissor com el receptor adopten un paper cabdal perquè la interacció es dugui a terme amb èxit. En aquest sentit, pren rellevància no només la producció d'un discurs entenedor i adequat a la situació comunicativa, sinó també l'escolta analítica i comprensiva del missatge. Partint d'aquesta base, sembla indispensable crear entorns o escenaris dins l'aula en què la comunicació adopti un rol destacat, com planteja aquest estudi.

1.3. La tutoria entre iguals i el programa Llegim i escrivim en parella per a la millora de la competència comunicativa

Llegim i escrivim en parella és un programa educatiu desenvolupat pel GRAI[1] que, des del 2007, s'ha posat en pràctica en més de 100 centres de Catalunya i que té com a objectiu desenvolupar la competència comunicativa, específicament la comunicació oral, la comprensió lectora i l'expressió escrita, així com la competència cooperativa (Duran *et al.*, 2018). Es fonamenta en la tutoria entre iguals, entesa com un mètode d'aprenentatge entre alumnes que es basa en la creació de parelles amb una relació asimètrica —derivada de l'adopció del rol de tutor i tutorat— amb un objectiu comú i compartit que s'assoleix amb un marc d'interacció dissenyat pel docent (Duran i Vidal, 2004). És gràcies a les diferències de competència entre l'alumnat que es pot desenvolupar aquesta actuació, dins d'una perspectiva inclusiva que valora la diversitat com una oportunitat potencial d'aprenentatge (Giné *et al.*, 2020). La tutoria entre iguals es pot dur a terme amb estudiants de la mateixa edat o de diferent edat, i el rol pot ser fix o recíproc (Topping *et al.*, 2015). El tutorat aprèn a partir de l'atenció personalitzada que li ofereix el seu company tutor, i el tutor aprèn ensenyant (Duran, 2017). Diferents estudis han mostrat l'efectivitat d'aquest programa en el desenvolupament de la comprensió lectora i l'autoconcepte lector a escoles de Catalunya (Duran *et al.*, 2023; Flores i Duran, 2016).

Per dur a terme el programa a les aules, primerament cal fer les parelles d'alumnes, tenint en compte si seran de la mateixa edat o d'edat

1 Grup de Recerca sobre Aprenentatge entre Iguals, https://webs.uab.cat/grai/

diferent i si el rol serà fix o recíproc. Un cop preses aquestes decisions, és el moment de formar l'alumnat perquè comprengui les característiques de la tutoria entre iguals, practiqui inicialment les tasques associades a cada rol segons l'estructura d'interacció que se'ls proposa i conegui les activitats de seguiment i d'avaluació previstes (Duran *et al.*, 2018). Després de la creació de les parelles i la formació inicial, comencen les sessions de tutoria entre iguals a l'aula.

Cada activitat de Llegim i escrivim en parella es presenta en un full d'activitats i, habitualment, es desenvolupa en un bloc de tres sessions. La primera sessió es dedica a la competència lectora, amb la lectura i comprensió del text, amb una durada d'uns 30 minuts. Les altres dues sessions es dediquen a les activitats relacionades amb la competència d'expressió escrita, a partir d'una proposta d'escriptura d'un text, amb una durada de 45 minuts cadascuna (Taula 2). Per a aquesta recerca, s'inclou una autoavaluació de parella al final de cada sessió, en què els alumnes avaluen conjuntament la freqüència d'ús del català per part del tutor i del tutorat durant la sessió.

Taula 2. Distribució de tasques en les sessions de Llegim i escrivim en parella

1a sessió: lectura (30 min)	2a sessió: escriptura (45 min)	3a sessió: escriptura (45 min)
Activitats prèvies Lectures en veu alta (del tutor, conjunta i del tutorat) Activitats de comprensió	Planificació Escriptura de l'esborrany	Revisió Escriptura del text final

Cada sessió de lectura comença amb unes preguntes inicials sobre un text, original i d'un gènere discursiu concret, per activar les estratègies prèvies a la lectura —activar motivació i coneixements previs, explorar el text, fer hipòtesis i prediccions. A continuació, es fa la lectura del text. El tutor en fa una primera lectura model, per tal que el tutorat s'hi familiaritzi. Després, tutor i tutorat inicien la lectura conjunta, en què el tutor s'avança uns segons, tot marcant el ritme i l'entonació, per tal que el tutorat pugui seguir-lo i fer una lectura completa del text —sense aturar-se,

ja que el model immediat del tutor li permet superar dificultats de descodificació o comprensió. Finalment, el tutorat fa la lectura individual del text, amb el suport del tutor mitjançant la tècnica PPP —Pausa, Pista i Ponderació— (Wheldall i Colmar, 1990). Finalment, la sessió de lectura acaba amb la discussió sobre diverses preguntes de comprensió lectora enfocades als tres nivells de dificultat —literals, d'inferència i de comprensió crítica.

La tasca d'escriptura parteix d'un enunciat en què es proposa l'elaboració d'un text, sovint del mateix gènere discursiu que el del text de lectura del full d'activitats. Aquest enunciat especifica l'ús i el destinatari del text, fet que aporta funcionalitat i sentit a la tasca d'escriptura. Les sessions d'escriptura es distribueixen de la manera següent: la primera se centra en la planificació del text i l'escriptura d'un primer esborrany, i la segona es dedica a la revisió de l'esborrany i l'escriptura del text final. Les activitats d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura es fonamenten en els treballs de Camps (2003, 2017) sobre aprendre a escriure i en les dinàmiques de les activitats d'escriptura en parella descrites a *Paired Writing* (Yarrow i Topping, 2001), amb l'objectiu de disminuir la complexitat de la tasca d'escriptura.

Tota aquesta estructura de la sessió té la finalitat d'orientar la interacció entre els membres de la parella per potenciar la cooperació i l'aprenentatge. L'estructuració de la interacció entre els alumnes és un dels elements característics de l'aprenentatge cooperatiu (Irigoyen i Connac, 2023). Tanmateix, en tant que ajuda, es traspassa gradualment el control a la parella perquè pugui ajustar l'estructura a les seves necessitats, prenent decisions reflexionades i acordades.

En aquest context de lectura i escriptura en parella, sota un marc d'interacció estructurada entre tutor i tutorat, l'expressió oral esdevé imprescindible i els intercanvis comunicatius són constants i diversos, fet que ofereix múltiples oportunitats de desenvolupament de la competència oral. Es creen situacions comunicatives en què, a partir del diàleg i el pensament en veu alta, les parelles aprenen a reflexionar sobre els propis processos de pensament i sobre l'ús de la llengua (Vilà, 2002), prenent-la com a objecte d'anàlisi, reflexió i aprenentatge. Alhora, tenen oportunitats de practicar l'escolta activa i col·laborativa.

En aquest escenari, té ple sentit analitzar els efectes del programa Llegim i escrivim en parella sobre la competència oral en català de l'alumnat que hi participa. Així, els objectius específics d'aquest treball són explorar si el desenvolupament de Llegim i escrivim en parella als centres pot ajudar a millorar les actituds lingüístiques, la percepció i l'ús oral del català, la comprensió oral i l'expressió oral en alumnes que mostren dificultats en l'ús oral del català.

2. Mètode

2.1. Context de la recerca

Durant el curs escolar 2022-2023, amb el suport del Departament d'Educació, es va crear una xarxa de 13 centres que van portar a la pràctica Llegim i escrivim en parella a les aules de primària i secundària, amb la participació de 626 alumnes i 28 docents. Els resultats obtinguts van evidenciar millores estadísticament significatives ($p < 0,05$) en comprensió lectora i expressió escrita, en comparar les puntuacions de proves inicials i finals —en un format pretest-posttest.

D'aquests 13 centres, per dur a terme l'estudi sobre l'ús oral del català, se'n va triar un de l'Àrea Metropolitana de Barcelona que mostrava dificultats en aquesta aspecte. Es tracta d'un centre públic del Vallès Occidental. En aquest centre, van participar al programa 88 alumnes de sisè de primària, amb edats entre 10 i 12 anys, distribuïts en parelles de tutoria fixa —es mantenen els rols de tutor i tutorat al llarg del programa— i de la mateixa edat. D'entre aquests, es va seleccionar un grup de 55 alumnes —23 nens i 32 nenes— que van ser identificats pels docents com els estudiants amb més dificultats en l'ús oral del català. Gairebé tots els components de la mostra (92,7%) eren nascuts a Catalunya. Un 89,1% tenia el castellà com a primera llengua; un 7,3%, el català, i la resta (3,6%), un altre idioma. També formaven part de la mostra els 5 mestres que van portar a la pràctica el programa.

La intervenció es va fer durant el segon i tercer trimestre del curs. En aquest centre, es van fer un total de nou sessions de tutoria entre iguals, organitzades en blocs de tres sessions, corresponents a tres fulls d'activitats.

2.2. Disseny de la recerca

La recerca opta per un disseny mixt seqüencial explicatiu (Creswell, 2015), que combina un estudi quantitatiu de disseny quasiexperimental de grup únic —per identificar possibles canvis en les variables estudiades— amb un estudi qualitatiu —per explicar els possibles canvis. Per a l'estudi quantitatiu, es van usar diversos instruments en format pretest-posttest, per comparar els resultats inicials i finals de les variables analitzades (Taula 3) del grup seleccionat de 55 alumnes. El nivell de significació estadística va establir-se a $p < ,05$.

Taula 3. Instruments per a la recollida de dades

Variable	Instrument	Format	Descripció
Actituds lingüístiques	Qüestionari	Pretest-posttest	Consta de 26 preguntes relacionades amb l'actitud lingüística envers l'aprenentatge del català i la percepció d'ús, competència i freqüència d'ús en quatre contextos quotidians: a casa, al pati, a classe i amb el company del programa. Elaborat a partir de Gracia (2012) i Huguet (2001).
Percepció d'ús oral del català	Qüestionari	Pretest-posttest	
Comprensió oral	Prova	Pretest-posttest	Prova de comprensió oral (exclusivament part A) del certificat de nivell intermedi de català (B2) (Departament de Política Lingüística, 2012).
Expressió oral	Prova	Pretest-posttest	Enregistrament de lectura en veu alta d'un text extret de la prova de Competències Bàsiques de llengua catalana del curs 2021-2022, amb dos minuts de preparació prèvia.

L'anàlisi qualitativa pretén indagar en les possibles causes que poden explicar per què els espais confortables i orientats de tutoria entre iguals poden o no ajudar a canviar les actituds lingüístiques, la percepció d'ús oral, la comprensió oral i l'expressió oral en català. Es van recollir dades a partir de l'enregistrament de sessions (submostra de 6 parelles x 2 sessions enregistrades de cada una) i d'entrevistes semiestructurades (submostra de 4 parelles d'alumnes i 5 mestres participants).

L'enregistrament de sessions té l'objectiu d'analitzar la interacció entre els alumnes durant les sessions de Llegim i escrivim en

parella. Van enregistrar-se dues sessions (Taula 4) d'una submostra de sis parelles, i se'n va fer l'anàlisi del temps d'ús del català i l'anàlisi dels episodis de correcció lingüística. En aquest segon aspecte, s'analitzava qui feia la correcció —tutor o tutorat—, quin estil de correcció feia servir —autocorrecció, correcció directa o correcció guiada— i quina mena d'errors es cometien (Sanz-Torrent, 2020), per contrastar l'actuació dels estudiants amb les respostes del qüestionari referents a actituds i percepcions.

Taula 4. Seqüència d'intervenció i enregistraments

	Full d'activitats 1			Full d'activitats 2			Full d'activitats 3			
Pre-test	Sessió 1 Lectura	Sessió 2 Escriptura	Sessió 3 Escriptura	Sessió 4 Lectura*	Sessió 5 Escriptura	Sessió 6 Escriptura	Sessió 7 Lectura*	Sessió 8 Escriptura	Sessió 9 Escriptura	**Pos-test**

*Sessions enregistrades

Pel que fa a les entrevistes semiestructurades, es van dur a terme amb quatre parelles d'alumnes i amb cadascun dels cinc mestres participants. Les preguntes van enfocar-se a explorar les percepcions respecte a la possible influència del programa en les actituds lingüístiques, la percepció d'ús, la comprensió oral i l'expressió oral en català, a partir dels resultats de l'estudi quasiexperimental. Aquests resultats quantitatius van compartir-se amb els participants durant les entrevistes, per tal que aportessin idees per interpretar-los.

3. Resultats

3.1. Actituds lingüístiques envers l'aprenentatge del català

Els resultats quantitatius dels qüestionaris mostren que, després de participar al programa, no hi ha canvis significatius en les actituds lingüístiques de l'alumnat vers el català (Taula 5).

Taula 5. Resultats d'actituds lingüístiques envers l'aprenentatge del català (W de Wilcoxon)

	N	Pretest *M (DE)*	Posttest *M (DE)*	Estadístic W de Wilcoxon	*p*	Mida de l'efecte (*Correlació biseriada de rangs*)
Actituds	55	24,29 (6,08)	24,78 (6,87)	742.500	0,311	0,165

L'anàlisi de les dades recollides a les entrevistes i als enregistraments de les sessions aporten informació que ajuda a interpretar els resultats quantitatius obtinguts. Així, a les entrevistes, els participants atribueixen a dues raons la manca de canvis observats respecte a les actituds: per una banda, als hàbits lingüístics i al context social d'aquests infants, on predomina l'ús del castellà en l'àmbit quotidià; per altra banda, a la curta durada de la intervenció.

Quant al context social, una de les mestres afirma el següent: "Clar, pensa que des de P3 o abans, els nens que estan escolaritzats parlen en castellà entre ells en el context social del poble, i crec que és això; no és que sigui el programa que obstaculitzi res, sinó el seu dia a dia i les seves maneres de..." (D2). Al seu torn, un dels alumnes entrevistats fa menció a la llengua materna: "Perquè gairebé tothom té una llengua materna, que és la castellana" (A3).

Pel que fa a la curta durada de la intervenció, destaquen la dificultat que tan poques sessions puguin generar canvis en un constructe que es comença a configurar a edats primerenques: "Si em diguessis, jo que sé, el programa dura més, no? Però, clar, en qüestió de tan poc temps, canviar un hàbit d'anys, jo crec que és molt complicat, i més quan el context social és aquest" (D2). Els alumnes, per la seva part, coincideixen amb aquesta visió: "Jo només canviaria que fos una mica més llarg" (A6).

3.2. Percepció d'ús oral del català

Els resultats quantitatius dels qüestionaris mostren que, després de participar al programa, la percepció d'ús oral del català es manté estable als contextos en què no s'intervé directament en aquesta recerca: a casa, al

pati i a la classe. En canvi, en el context d'actuació directa d'aquesta intervenció —amb el company de tutoria entre iguals—, s'observa un augment estadísticament significatiu de la percepció d'ús oral del català, amb una mida de l'efecte gran (Taula 6).

Taula 6. Resultats dels qüestionaris i proves realitzades

	N	Pretest *M (DE)*	Posttest *M (DE)*	Estadístic W de Wilcoxon	*p*	Mida de l'efecte (*Correlació bis. de rangs*)
Percepció d'ús						
A casa	55	1,71 (0,85)	1,62 (0,76)	80.000	0,307	−0,238
Al pati		1,22 (0,46)	1,18 (0,51)	59.500	0,638	−0,125
A la classe		2,47 (0,74)	2,40 (0,74)	67.000	0,419	−0,211
Amb el company de tutoria entre iguals		2,46 (0,94)	3,20 (0,68)	579.000	< 0,001***	0,739

*** *p* < 0,001

Novament, d'acord amb els participants, el context social i els hàbits lingüístics dels estudiants en els diferents àmbits semblen tenir un paper rellevant en l'explicació dels resultats sobre la percepció d'ús oral del català a casa, al pati i a l'escola. Els docents entrevistats així ho fan notar: "Jo trobo també que l'ús del català aquí a [nom del poble] és molt reduït. Llavors, en aquest cas, la gran majoria o un percentatge molt alt d'alumnes fan servir el català només a l'escola, i només quan parlen amb el mestre. O sigui, entre ells parlen en castellà, al pati parlen en castellà i amb la seva família també. Per tant, queda com una cosa molt acadèmica" (D5). Aquesta idea també és general entre els alumnes; un dels alumnes ho expressa així: "Directament perquè nosaltres parlem en castellà a tot arreu, i no parlem català. Només a l'escola, i de vegades" (A6).

Pel que fa a la percepció d'ús oral del català amb el company de tutoria entre iguals, en què sí que es detecta un augment estadísticament significatiu, l'anàlisi dels enregistraments de les sessions de tutoria entre iguals recolza aquest resultat: del total del temps analitzat (6h 58' 7"), en un 83%

del temps les parelles parlen en català, davant del 17% restant, en què ho fan en castellà.

En aquest sentit, la majoria de docents coincideixen a ressaltar la rellevància que pren el fet que sigui un programa en català. A tall d'exemple, una mestra explica: "Sobretot, m'imagino que és el fet que s'han trobat l'un amb l'altre com de manera sistemàtica, i com que una de les condicions era que s'havia de parlar en català, doncs..., tot i que, com diu el Q i el D, no sentin aquesta llengua, la senten acadèmica, però s'han vist en aquella situació que ho havien de fer. I és el que deia el Q, que entre ells no acostumen a parlar en català, però en aquest moment, com que això era un requisit, doncs s'han enfrontat i segurament s'han anat sentint més còmodes i han anat practicant això que de manera natural potser no acostumen a practicar" (D4). Alguns docents al·ludeixen a la possible influència que ha pogut tenir la seva figura, com a docents, en l'ús del català dels estudiants durant el programa: "I sempre també una miqueta el recolzament de l'adult quan passaves pel costat. Potser els havies de recordar una miqueta de vinga va, intentem-ho en català i tal" (D1).

Al seu torn, els alumnes reconeixen també que la condició de parlar en català durant les sessions de Llegim i escrivim en parella ha influït de manera directa en el seu comportament. Algunes aportacions destaquen aquest aspecte: "Que més o menys era obligatori parlar en català" (A3), i "que estava tot en català" (A6).

Alguns alumnes fan referència als canvis que farien perquè hi haguessin millores en aquest àmbit. Per una banda, indiquen que augmentar-ne la durada seria una bona solució: "Que sigui una mica més llarg" (A5). Per altra banda, proposen potenciar la col·laboració amb les famílies, amb l'objectiu de promoure l'ús del català a casa: "Preparar-ho a casa amb els pares, per parlar més amb la família en català" (A3).

3.3. Comprensió oral

Els resultats quantitatius de les proves de comprensió oral mostren que, després de participar al programa, la comprensió oral de l'alumnat no canvia significativament (Taula 7).

Taula 7. Resultats dels qüestionaris i proves realitzades

	N	Pretest *M (DE)*	Posttest *M (DE)*	Estadístic W de Wilcoxon	*p*	Mida de l'efecte (*Correlació bis. de rangs*)
Comprensió oral	55	2,09 (1,13)	2,24 (1,22)	481.000	0,503	0,117

Els docents entrevistats atribueixen els resultats a diferents factors. Un dels factors, novament, és la marcada influència del context social, amb escassetat d'entorns on l'alumnat pot sentir parlar en català: "Extrapolant una mica el que parlàvem abans, si a casa, a l'handbol, a les extraescolars o on sigui, al pati, tampoc no estan acostumats a escoltar la llengua catalana, també potser d'alguna manera els pot influir" (D1).

Un altre factor que esmenten és el de la importància relativa que s'ha atribuït a aquesta habilitat lingüística en l'entorn escolar: "La comprensió oral sempre ha costat molt. Ha costat molt perquè no es feia tampoc a les Competències Bàsiques en el seu dia; fa poc que es realitzen, i aleshores és quan s'ha començat a treballar més. Abans la comprensió oral era un dictat, omplir forats, i això al final qui té bona ortografia la té i qui no, no. Però el *pillar*, el captar coses, s'ha treballat des de fa poc temps relativament" (D2). I amb més concreció, una altra mestra assenyala la manca de treball explícit de la comprensió oral durant el programa: "Jo crec que no hem treballat la comprensió oral com a tal. Crec que hem treballat la lectura, la comprensió lectora i l'expressió escrita. A nivell de comprensió oral crec que s'ha de treballar d'una altra manera, si volem, si l'objectiu és millorar la comprensió oral" (D3).

L'alumnat ressalta, en alguns casos, la percepció de l'ús recurrent del castellà per part d'alguns companys durant les sessions de Llegim i escrivim en parella . Així, un dels alumnes explica: "Al programa no tothom parlava en català tota l'estona. Hi havia gent que parlava en castellà" (A3). Això podria haver compromès l'exposició d'alguns alumnes a la llengua catalana oral. Una quants també assenyalen idees perquè es poguessin aconseguir avenços significatius en aquest àmbit: "Fer més comprensions orals durant el programa"(A1); i suggereixen incorporar més suports d'àudio que ajudin els participants a millorar: "Fer més àudios en català" (A7).

3.4. Expressió oral

Els resultats de les proves d'expressió oral mostren una millora estadísticament significativa, amb una mida de l'efecte gran (Taula 8).

Taula 8. Resultats dels qüestionaris i proves realitzades

	N	Pretest *M (DE)*	Posttest *M (DE)*	Estadístic W de Wilcoxon	*p*	Mida de l'efecte (*Correlació bis. de rangs*)
Expressió oral	55	100,63 (33,68)	112,27 (33,47)	1319.000	< 0,001***	0,713

*** *p* < 0,001

Els docents atribueixen la millora de l'expressió oral a les oportunitats que ha tingut l'alumnat d'expressar-se en català durant el programa: "Crec que també l'hàbit d'escoltar, de parlar amb el seu company en català i tal fa que després, a l'hora de..., si has sentit molt, t'expresses molt millor. Vull dir, que és una miqueta de retroalimentació que tenen entre ells" (D2); i una altra mestra destaca la importància de la lectura en veu alta i de la interrelació de les diferents habilitats lingüístiques: "Al final, la lectura et porta a millorar-ho tot, és a dir, millorar l'expressió escrita, millorar l'expressió oral..., al final et porta a millorar" (D3).

El fet que sigui un programa en català —un aspecte ja mencionat anteriorment— també és un factor que destaquen docents i alumnes: "Va lligat una mica amb el que parlàvem abans, com que s'han trobat en aquesta situació i ha estat un repte per a ells, doncs al final s'han deixat anar i han anat practicant. I per això, en principi, suposo que han millorat l'expressió oral en català, perquè s'han enfrontat i han vist que no passava res" (D4); "Perquè cada dia parlàvem en català" (A6). A més, també atribueixen un pes important a les oportunitats que han tingut de practicar la lectura en veu alta: "Perquè havíem de llegir en veu alta, tant el tutor com el tutorat" (A3).

A les entrevistes, mestres i alumnes destaquen els beneficis que pot tenir l'estructura de la tutoria entre iguals, ja que el marc de relació que es crea dins la parella és un espai segur, de comoditat i confiança, que alhora promou l'atenció personalitzada. Remarquen també que en aquest entorn es facilita el fet de preguntar i resoldre dubtes, o que els errors que fan no

són públics i es poden resoldre a l'instant. En aquest sentit, els alumnes ho assenyalen clarament: "Perquè si per exemple un s'equivocava, l'altre podia ajudar-lo personalment sense haver de ser un grup, que quan un té un dubte potser no el diu o s'equivoca i el mestre no el pot ajudar perquè té massa alumnes" (A3); un altre alumne expressa: "Sí, era més còmode" (A2).

L'anàlisi de les correccions lingüístiques que es produeixen dins la parella en el desenvolupament de les sessions pot ajudar a explicar les millores en l'expressió oral. En les 12 sessions enregistrades i analitzades, es comptabilitzen 136 episodis de correcció lingüística de diferent procedència —per part del tutor o del tutorat— i amb diferent estil de correcció —autocorrecció i correcció directa o guiada— (Taula 9).

Taula 9. Correccions lingüístiques

Tipus de correcció	***N***
Autocorrecció del tutorat	30
Autocorrecció del tutor	62
Correcció directa del tutor al tutorat*	26
Correcció guiada del tutor al tutorat**	18
Total	**136**

* el tutor fa la correcció directament
** el tutor fa una indicació per a la millora i el tutorat corregeix l'error

Cal destacar com l'escenari de treball en parella promou la detecció d'errors i el fet que siguin els mateixos alumnes, en el rol corresponent, els qui s'autocorregeixen. És interessant ressaltar que entre la primera i la segona sessió enregistrades gairebé es duplica el nombre de correccions lingüístiques —46 a la primera i 90 a la segona. Aquesta dada fa pensar en un augment progressiu de les correccions a mesura que avancen les sessions i els alumnes incorporen les orientacions del programa.

Respecte al tipus d'errors que es corregeixen, els més freqüents són aquells relacionats amb aspectes fonològics, és a dir, aquells errors que es produeixen sovint en la pronunciació de paraules desconegudes, llargues o infreqüents.

A les entrevistes, els docents també assenyalen un altre factor que ha pogut incidir en aquesta millora de l'expressió oral dels alumnes: el fet que al final de cada sessió els alumnes havien de reflexionar sobre la freqüència d'ús del català per part del tutor i del tutorat, que recollien en un full d'autoavaluació de la parella. Això pot haver generat en els alumnes més consciència i accions de monitorització i regulació de la llengua d'ús durant les sessions: "Potser, com que s'havien d'avaluar l'un a l'altre si havien parlat amb freqüència o no el català, potser això també era com un, ostres, vull que a l'avaluació m'ho posin bé, doncs potser faig una miqueta més l'esforç per millorar aquesta expressió oral" (D1).

Els docents també indiquen a les entrevistes possibles canvis que podrien incorporar-se al programa per promoure més millores en l'àmbit de l'expressió oral. En aquest sentit, recomanen incrementar i diversificar les activitats, l'espai i el temps dedicats a la pràctica explícita de l'expressió oral i seleccionar lectures que suggereixin temes de conversa més propers a l'alumnat: "Si es pretén millorar l'expressió oral, llavors hauríem de fer unes altres situacions", "Clar, o temes quotidians, que ells puguin parlar sobre aquell tema; en comptes d'escriure, dedicar el temps a parlar" (D3).

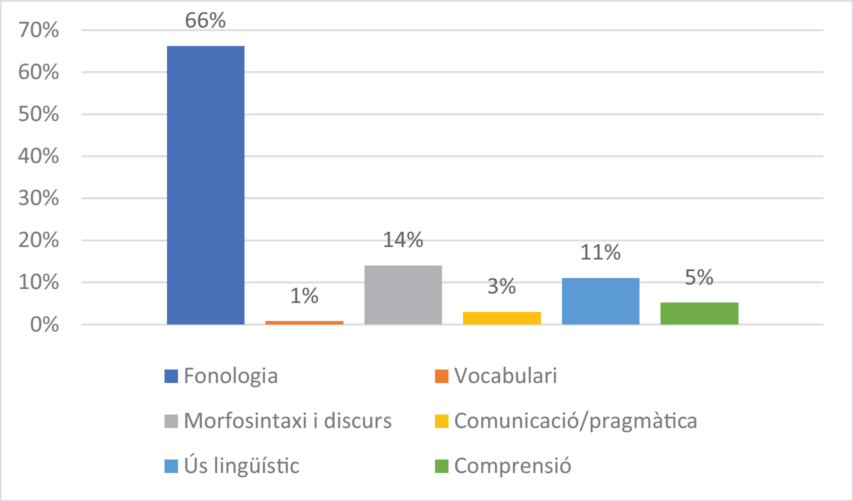


Figura 1. Correccions d'errors al llarg de les sessions enregistrades

4. Discussió i conclusions

Les actituds lingüístiques de l'alumnat de l'estudi —que havia estat identificat com aquell alumnat amb més dificultats en l'ús del català oral— no han variat significativament després de participar al projecte. La recerca en aquest àmbit indica que les actituds lingüístiques es defineixen, s'ajusten i canvien a partir de la interacció entre les característiques individuals i les interaccions socials (Baker, 1992). Per tant, la llengua d'origen o familiar juga un paper important en la manera en què els alumnes es relacionen amb les altres llengües —en aquest cas, el català. Per això, la família és l'agent amb més influència en la configuració de les actituds lingüístiques dels estudiants (Janés, 2006; Lapresta *et al.*, 2016). El fet que a l'edat de l'alumnat participant aquestes actituds estiguin relativament consolidades, així com la curta durada de la intervenció, són les raons que fan servir els participants —alumnes i mestres— per explicar la dificultat d'incidir en les actituds i els usos lingüístics dels alumnes. Tot i així, algunes intervencions dels alumnes indiquen que han experimentat més seguretat i confiança a l'hora de fer servir el català durant la participació al programa, fet que reforça la idea que les actituds i l'aprenentatge lingüístic s'influeixen mútuament, tal com indiquen investigacions prèvies (Baker, 1992; Lapresta *et al.*, 2007). Per tant, sembla que el context social i la condició lingüística familiar, si bé són elements condicionants, no necessàriament han de ser del tot determinants.

Pel que fa a les percepcions de l'ús oral del català, els resultats obtinguts indiquen resultats diferents segons el context analitzat. Si bé no s'han trobat canvis significatius entre el pretest i el posttest en les percepcions d'ús oral del català a casa, al pati o a la classe, sí que se n'han detectat amb el company de tutoria entre iguals. Les actituds lingüístiques que els alumnes han anat configurant des de la infantesa, arran de l'experiència i socialització primàries, podrien tenir-hi a veure. Gairebé tots els participants en aquesta recerca afirmen que empren el castellà com a llengua principal de comunicació en els entorns familiars i socials fora de l'escola, i han mostrat que el seu aprenentatge i ús del català es basa en una motivació instrumental amb criteris de practicitat (Janés, 2006). Malgrat la dificultat de poder incidir en l'ús del català fora

de l'àmbit escolar, cal ressaltar els resultats positius obtinguts en el treball amb el company, de gran interès per a la comunitat educativa. Sembla que és possible potenciar l'aprenentatge i l'ús oral del català entre els alumnes amb més dificultats en aquesta àrea si es creen espais amb aquesta finalitat i es promouen situacions estructurades d'aprenentatge entre iguals en què l'alumnat se senti còmode i segur per emprar la llengua catalana.

Convé destacar que les dades recollides en aquesta recerca contrasten amb les que aporta el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSASE, 2023a) en l'estudi sociolingüístic de l'alumnat de 6è de primària sobre els usos lingüístics dels alumnes a l'hora de treballar en grup, a classe. A l'estudi del CSASE (2023a), un 40,5% de l'alumnat afirma que parla "sempre o gairebé sempre" o "moltes vegades" en català, mentre que el 45,9% diu que ho fa només "de vegades" o "mai o gairebé mai". Aquestes percepcions d'ús contrasten amb les dades recollides a partir dels enregistraments d'una mostra de parelles durant el desenvolupament de les sessions de tutoria entre iguals, en què un 83% del temps les parelles parlen en català. El fet que el programa Llegim i escrivim en parella orienti de manera explícita la interacció entre tutor i tutorat durant les sessions de treball i que aquesta interacció hagi de ser en català és un aspecte clau i diferencial respecte al treball en grup, en el qual generalment no s'estructura la interacció entre els participants, a diferència de l'aprenentatge cooperatiu (Duran, 2018; Irigoyen i Connac, 2023; Johnson i Johnson, 2009). D'aquí la importància de dissenyar marcs d'interacció estructurats convenientment, tal com promou la tutoria entre iguals, per fomentar l'ús oral del català en els espais de treball en equip entre alumnes, sota la supervisió docent.

Respecte a la comprensió oral, aquest estudi no troba millores significatives entre el pretest i el posttest. Això es pot deure, en part, a la curta durada de la intervenció i, en major mesura, a la falta d'un tractament intencionat de la comprensió oral. El programa no recull el desenvolupament de la comprensió oral com a objectiu específic i, per tant, malgrat les múltiples oportunitats dels alumnes de posar en pràctica aquesta habilitat, no s'ha treballat de manera explícita ni sistemàtica (Cassany, 2020).

Finalment, l'estudi mostra millores significatives en l'expressió oral en català després d'haver participat al programa. El fet que els tutors preparin les intervencions abans de la sessió amb el tutorat —com suggereix el programa— i, al mateix temps, el fet que els tutorats tinguin la possibilitat de rebre retroacció personalitzada sobre l'adequació i precisió de les seves respostes, són elements que poden haver influït en aquestes millores. Cal destacar també l'ampli ventall d'oportunitats que tenen els alumnes de fer lectures en veu alta, de forma compartida, i de poder emprar oralment la llengua en activitats rellevants, en què tant tutor com tutorat en fan ús per construir coneixement conjuntament. D'acord amb el que afirma Gràcia (2020), els infants aprenen a parlar i a comunicar-se principalment a partir de les interaccions que estableixen amb les persones de l'entorn proper. Els moments de conversa entre iguals que es generen durant les sessions tenen un elevat potencial formatiu i incideixen de manera molt positiva en l'aprenentatge dels estudiants. Les situacions reals de comunicació en què els infants han hagut de donar la seva opinió i de compartir el pensament i les creences amb un oient concret —el company tutor o tutorat— fan que es multipliquin les oportunitats de millora de l'ús i el domini oral de la llengua (Vilà i Vila, 1994).

La correcció d'errors pot ser un altre factor que ha incidit en aquesta millora de l'expressió oral, ja que es produeix en un entorn amable i facilitador. En lloc de jutjar, la situació promou que els alumnes s'ajudin a revisar els errors i a fer-ne la correcció. Amb les pràctiques de revisió i de correcció d'errades, s'afavoreix la reflexió metalingüística (Sebastián i Maldonado, 1998), i s'utilitzen estratègies metacognitives per a l'ús apropiat de la llengua. D'aquesta manera, s'incrementen i consoliden els aprenentatges (Duran *et al.*, 2018). En aquesta línia, l'autoavaluació de parella al final de cada sessió sobre l'ús del català pot haver jugat un paper important: els alumnes poden haver pres més consciència de la importància d'emprar la llengua, i poden haver optat per fer-ne ús amb més freqüència.

Aquests resultats són prometedors. Probablement, generar espais en què l'alumnat pugui fer servir el català amb companys amb qui normalment es relaciona en altres llengües pot ser una bona manera d'oferir

oportunitats de desenvolupar la competència lingüística, específicament la comunicativa.

La recerca ha permès detectar aspectes de millora que cal considerar en futures intervencions. Entre d'altres, destaquen el fet de fer èmfasi en el disseny d'activitats d'aprenentatge enfocades a la comprensió oral amb suport d'àudios; potenciar la participació de les famílies, tal com ja suggereix el programa, per tal d'estendre fora de l'aula la creació d'espais segurs i de confiança que permetin augmentar les oportunitats d'expressar-se oralment en català; incrementar la pràctica d'estratègies de correcció guiada, mitjançant la incorporació d'indicacions per a la millora; diversificar les activitats i fer-les més properes a l'alumnat, o allargar la durada de la intervenció.

Cal considerar també algunes limitacions de la recerca. En primer lloc, pel que fa als instruments de recollida de dades, tant l'avaluació de l'expressió oral —feta a partir d'una lectura en veu alta— com la prova de comprensió oral —basada en una única activitat descontextualitzada amb preguntes d'opció múltiple— han distat de reproduir situacions autèntiques i significatives. En segon lloc, caldrà avaluar en el futur si l'increment d'ús oral del català amb el company de tutoria entre iguals es manté a llarg termini i s'estén a altres situacions, més enllà del programa. En tercer lloc, la mida de la mostra i la curta durada d'aquesta intervenció dificulta la generalització dels resultats. En quart lloc, la manca de grup de control fa que calgui tenir en compte la possible influència d'altres activitats que es duen a terme habitualment al centre, com ara exposicions orals, assemblees i rotllanes, o dinàmiques de lectura col·lectiva, entre d'altres.

Tot i això, és raonable pensar que el programa Llegim i escrivim en parella promou la millora de la competència oral en català en aquells alumnes que hi mostren dificultats, i incideix sobretot en l'expressió oral. Aquestes conclusions són educativament rellevants, tenint en compte la situació en què es troba el coneixement i l'ús oral del català de l'alumnat de 6è escolaritzat a Catalunya. Els resultats del curs 2022-2023 mostren un domini més baix de la comunicació oral en llengua catalana quan es compara amb la llengua castellana (CSASE, 2023b). A més d'aquestes dades, l'informe del CSASE (2023c) indica una certa estabilització de la puntuació mitjana

global de la competència en llengua catalana, que el 2023 se situa en un 72,7%, després de patir una forta davallada —de 4 punts— entre el 2021 (76,7%) i el 2022 (72,5%). A més, el percentatge d'alumnat situat al nivell de no assoliment d'aquesta competència se situa en un 17,5%, per sobre del 15% recomanat pel mateix CSASE i 5,2 punts percentuals per sobre de les dades del 2021 (CSASE, 2023c). En conclusió, davant de la situació que suggereixen les dades del CSASE (2023b, 2023c), els resultats d'aquest estudi poden ser un bon punt de partida per animar els centres a la creació d'escenaris entre iguals confortables, però convenientment orientats, amb l'objectiu de promoure la millora en l'aprenentatge i l'ús oral del català entre els alumnes —als centres educatius, amb els seus companys—, per tal que assoleixin una competència lingüística plena.

Finançament

Aquest article ha estat elaborat amb el suport del Servei de Suports i Recursos Lingüístics del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Referències

Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Multilingual Matters.

Camps, A. (comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir.* Graó.

Camps, A. (2017). Escriure i aprendre a escriure, dues activitats que s'entrecreuen. Bases per a l'ensenyament de l'escriptura a l'educació obligatòria (I). *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 72,* 31-38.

Cassany, D. (2020). Ensenyar a parlar?... Segur! I també a escoltar! *Tenim la Paraula*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2871/ensenyar_parlar_segur_tambe_escoltar_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching* (5th ed.). Routledge.

Creswell, J. W. (2015). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (2a ed.). Sage.

Cros, A., i Vilà, M. (1997). La llengua oral: Propostes per a l'avaluació. Dins B. Caballero, A. Camps, C. Corral, A. Cros, M. Gil, O. Guasch, J. Jorba, M. Milian, T. Ribas, E. Sánchez, N. Sanmartí, M. Soliva, i M. Vilà (eds.), *L'avaluació formativa en l'àrea de Llengua* (p. 187-209). Graó.

CSASE - Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2023a). *Estudi sociolingüístic de l'alumnat de sisè de primaria a Catalunya, 2022. Informes d'Avaluació, 35*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. https://hdl.handle.net/20.500.12694/4247

CSASE - Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2023b). *L'avaluació de la comunicació oral a sisè d'educació primaria 2023. Síntesi de resultats. Quaderns d'Avaluació, 57*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. http://csda.gencat.cat/ca/arees-actuacio/publicacions/quaderns-avaluacio/quaderns-avaluacio-57/

CSASE - Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2023c). *L'avaluació de sisè d'educació primaria 2023. Síntesi de resultats. Quaderns d'Avaluació, 59*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. quaderns-avaluacio-59.pdf (gencat.cat)

Departament de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya, (2012). *Acreditació de coneixements. Certificat de nivell intermedi de català (B2).* https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/acreditacio_coneixements/certificats_de_catala/certificats_estructura_i_descripcio_proves/certificat_de_nivell_intermedi_de_catala_b/

Duran, D. (2017). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International, 54*(5), 476-484. http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011

Duran, D. (2018). Aprendizaje entre iguales: Evidencias, instrumento para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. Dins J. C. Torrego, i C. Monge (coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (p. 173-199). Síntesi.

Duran, D., i Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: De la teoría a la pràctica*. Graó.

Duran, D. (coord.), Flores, M., Oller, M., Corcelles, M., Miquel, E., i Blanch, S. (2018). *Llegim i escrivim en parella: Tutoria entre iguals, amb implicació familiar, per a la competència comunicativa*. Horsori.

Duran, D., Flores, M., i Ribosa, J. (2023). Resultats en comprensió lectora de 10 anys de Llegim en parella. *Guix, 506,* 36-42.

Flores, M., i Duran, D. (2016). Influence of a Catalan peer tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading, 39*(3), 330-346. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12044

Giné, C., Duran, D., Font, J., i Miquel, E. (coords.) (2020). *L'educació inclusiva. De l'exclusió a la plena participació de tot l'alumnat.* Horsori.

González, I., Pujolar, J., Font, A., i Martínez, R. (2014). *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social i Família, Direcció General de Joventut. https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal_social/index/assoc/gencat01/76.dir/gencat0176.pdf

Gracia, J. C. (2012). *Un estudio sociolingüístico sobre el catalán: Los efectos de la inmersión lingüística* (tesi de mestria no publicada). Universitat de Dalarna. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:535330/FULLTEXT02

Gràcia, M. (2020). Parlar per comunicar-nos (el llenguatge conversacional). *Tenim la Paraula*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2872/parlar_comunicar_llenguatge_conversacional_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Huguet, A. (2001). Lenguas en contacto y educación: influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares. *Revista de Educación, 326*, 355-371. https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/45975/re2001Huguet.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Institut d'Estadística de Catalunya (2013). *Els usos lingüístics de la població de Catalunya*. Resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013. https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/publicacions/altres/arxius/eulp2013_fullet.pdf

Institut d'Estadística de Catalunya (2018). *Els usos lingüístics de la població de Catalunya*. Resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població 2018. https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/poblacio/Enquesta-EULP/Enquesta-dusos-lingueistics-de-la-poblacio-2018/

Irigoyen, A., i Connac, S. (2023). L'aprenentatge cooperatiu i les *pédagogies coopératives*: Dues concepcions diferents de treballar en grup cooperatiu. *Comunicació Educativa, 36,* 99-125. https://doi.org/10.17345/comeduc36.3300

Janés, J. (2006). Las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20*(2), 117-132.

Johnson, D., i Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365-379. https://doi.org/10.3102/0013189X09339057

Lambert, W. E. (1969). Psychological aspects on motivation in language learning. *Bulletins of the Illinois Foreign Language Teachers Association*, 5-11.

Lapresta, C., Chireac, S. M., Huguet, A., Janés, J., Navarro, J. L. Querol, M., i Sansó, C. (2007). *Actitudes lingüísticas, escuela e inmigración: Los escolares ante la diversidad lingüística y cultural*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación. https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/83870

Lapresta, C., Huguet, A., i Janés, J. (2010). Análisis discursivo de las actitudes lingüísticas de los escolares de origen inmigrante en Cataluña. *Revista de Educación, 353,* 521-547. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re353/re353-19.html

Lapresta, C., Huguet, A., Janés, J., i Querol, M. (2016). Actitudes lingüísticas del alumnado en contextos plurilingües y pluriculturales. El caso de Cataluña. Dins E. Díez-Itza (ed.), *Estudios del desarrollo del lenguaje y educación* (p. 219-228). Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación. http://hdl.handle.net/10651/54758

Madariaga, J. M., Huguet, A., i Janés, J. (2016). Language attitudes in Catalan multilingual classrooms: Educational implications. *Language and Intercultural Communication, 16*(2), 216-234. https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1118111

Sanz-Torrent, M. (2020). *Avaluació de la competència oral*. Departament d'Educació. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2869/avaluacio_competencia_oral_2020.pdf?sequence=1

Sebastián, E., i Maldonado, A. (1998). La reflexión metalingüística: Algunas cuestiones teóricas y aplicadas. *Estudios de Psicología, 19*(60), 79-94. https://doi.org/10.1174/02109399860341960

Tena-Subirats, M. (2017). Com elaborar una unitat didàctica de llengua per a l'educació primària. *Comunicació Educativa, 30*, 47-60. https://doi.org/10.17345/comeduc201747-60

Topping, K., Duran, D., i Van Keer, H. (2015). *Using peer tutoring to improve reading skills.* Routledge.

Verd, J. M., Julià, A., i Valls, F. (coord.). (2023). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2022*. Volum 1, 2 i 3. Col·lecció Estudis, 42. Departament de Drets Socials. Generalitat de Catalunya. https://dretssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/joventut/observatori_catala_de_la_joventut/publicacions/coleccio_estudis/enquesta-a-la-joventut-de-catalunya-2022/index.html

Vila, F. X., i Galindo, M. (2009). El sistema de conjunció en català en l'educació primària a Catalunya: Impacte sobre els usos. *Treballs de Sociolingüística Catalana, 20*, 21-69. https://doi.org/10.2436/20.2504.01.1

Vila, F. X., i Vial, S. (2000). *Informe «Escola i ús»: Les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cicle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasi espontànies*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Vilà, M. (2002). Hablar para aprender a hablar mejor: El equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. *Aula de Innovación Educativa, 11*, 18-22. http://hdl.handle.net/11162/87882

Vilà, M., i Castellà, J. M. (2020). La llengua oral, objecte d'aprenentatge. *Tenim la Paraula*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/2881/llengua_oral_objecte_aprenentatge_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vilà, M., i Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6(3), 45-54. https://doi.org/10.1174/021470394321466873

Wheldall, K., i Colmar, S. (1990). Peer-tutoring of low-progress readers using pause, prompt and praise. Dins H. Foot, M. Morgan, i R. Shute (eds.), *Children teaching children* (p. 117-134). Wiley.

Woolard, K. (1992). *Identitat i contacte de llengües a Catalunya*. La Magrana.

Yarrow, F., i Topping, K. J. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology, 71,* 261-282. https://doi.org/10.1348/000709901158514Taula 4. Seqüència d'intervenció i enregistraments

FORMAR EL PENSAMENT CRÍTIC ORIENTAT A LA JUSTÍCIA SOCIAL PER FER FRONT AL FEIXISME

Jordi Castellví Mata
Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials
Jordi.castellvi.mata@uab.cat
https://orcid.org/0000-0002-6487-5477

Resum

La creixent tendència del populisme d'ultradreta entre els joves, alimentada per l'accés a continguts antidemocràtics a través de les xarxes socials, representa un desafiament per a la nostra societat. En l'article es posa de manifest la necessitat i les evidències científiques que fonamenten l'aprenentatge a partir de problemes socials rellevants a l'escola per enfortir l'educació democràtica, en contraposició al tractament d'idees inertes de manera transmissiva i memorística. L'articulació d'una educació per a la formació del pensament crític orientat a la justícia social significa un avenç clau en aquest sentit. Es posa especial èmfasi en el valor de confrontar, des de les aules, la polarització ideològica i afectiva, així com els discursos d'odi. Aprendre a qüestionar allò comú, dialogar des del pluralisme agonista i construir contrarelats són pilars fonamentals per fer-ho. Finalment, es destaca la importància d'aquest enfocament en un món on la democràcia està en risc, i se subratlla la necessitat de formar una ciutadania crítica i profundament compromesa amb els valors democràtics i la dignitat humana.

Paraules clau: discurs de l'odi; justícia social; pensament crític; polarització; problemes socials rellevants.

Confronting fascism by promoting critical thinking oriented towards social justice

Abstract

The growing support for far-right populism among young people, fueled by access to anti-democratic content through social media, poses a challenge to our society. This article highlights the scientific evidence showing that learning in schools that is focused on social issues strengthens democratic education, in contrast to the teaching of inert ideas in a transmissive and rote manner. Creating an education that promotes critical thinking oriented towards social justice is key in this regard. Special emphasis is placed on the value of confronting ideological and affective polarization and hate speech in the classroom. Learning to disrupt the commonplace, engage in agonistically plural dialogue, and build counter-narratives are fundamental pillars to achieving this. Finally, the article highlights the importance of this approach in a world where democracy is at risk, and emphasizes the need to form a critically engaged citizenry deeply committed to democratic values and human dignity.

Keywords: hate speech; social justice; critical thinking; polarization; social issues.

Rebut: 29/02/2024 | Acceptat: 31/05/2024

1. Introducció

Els populismes d'ultradreta han incrementat significativament la seva quota de vots en les eleccions legislatives dels últims anys. A Espanya, la proporció del vot cap a partits populistes gairebé es va duplicar entre 2015 i 2019. En aquest context, ha estat desafiada la percepció general que el conservadorisme és exclusiu de les generacions més grans, davant l'augment notable de l'atracció cap a ideologies d'extrema dreta entre els joves. Aquest canvi s'ha vist afavorit significativament per la facilitat d'accés a continguts d'ultradreta a través de les xarxes socials, on un simple clic pot exposar qualsevol persona a aquest tipus d'ideologies. En aquest ecosistema digital, els joves que subscriuen aquestes idees troben un refugi i una plataforma per a l'expressió i la difusió de les seves creences, connectant-se amb individus d'ideologia similar. Un clar exemple d'aquesta dinàmica són els "fatxatubers" que, només a Espanya, han aconseguit captar l'atenció en els últims anys de més de dos milions de seguidors. La penetració dels seus discursos, que freqüentment ataquen ideologies com el feminisme, evidencien la profunditat de la seva influència entre la població juvenil (Cuevas, 2024).

La relació entre l'educació i les ideologies d'ultradreta ha estat, en general, poc explorada. Contra el que es pot pensar, els seguidors de líders com Trump, Bolsonaro, i Le Pen no poden ser caracteritzats senzillament com a ignorants o incapaços de comprendre la complexitat del panorama polític actual, almenys, no més que els dels seus opositors. No obstant això, és innegable que certes dimensions del populisme d'ultradreta, com l'ús del discurs d'odi i l'exaltació d'emocions amb una voluntat polaritzadora, posseeixen una clara dimensió educativa (Estellés i Castellví, 2020).

Un dels problemes educatius fonamentals rau en els currículums educatius. En el seu redactat, només solen abordar aquests fenòmens de manera superficial. La complexitat de condemnar els discursos d'ultradreta sense posar en dubte les visions essencialistes de l'estat nació, o d'educar en un entorn d'oposició política sense considerar les dimensions emocionals de la política, són qüestions que, malgrat ser identificades com a clau per a la recerca (Zembylas, 2019, 2020), continuen sent

omeses en les polítiques educatives, encara massa ancorades a la noció d'una ciutadania nacional racional (Popkewitz i Lindblad, 2000).

El currículum espanyol, per exemple, es recolza massa sovint en una retòrica pedagògica políticament correcta que evita la controvèrsia, despolititzant conceptes com el "respecte per la diversitat", "l'entesa mútua", "el diàleg", i "els valors democràtics" (Estellés *et al.*, 2023). És per això que és tan important treballar a partir de problemes socials rellevants i avançar cap a una integració interdisciplinària que permeti situar aquests problemes dins del context escolar, en lloc de mantenir-los en l'ombra de disciplines aïllades (Santisteban, 2022). Aquesta aproximació no només serveix per preparar millor els estudiants per afrontar els reptes del món actual, sinó que també contribueix a mitigar l'atractiu de les ideologies extremistes, promovent un pensament crític i una ciutadania activa i informada.

2. Problemes socials rellevants i temes controvertits

La teoria crítica sosté que els temes que s'han de tractar a l'escola són sobretot aquells problemes més incòmodes, els tabús, i les qüestions latents i controvertides de la nostra societat. L'evidència científica (per exemple Quillen i Hanna, 1948; Evans i Saxe, 1996; Pagès i Santisteban, 2011) ens diu des de fa temps que aquests són els continguts essencials que els docents han de prioritzar en les classes de ciències socials. Aquest fet suposa un canvi de paradigma que situa el focus en els problemes de la nostra societat. En aquest escenari, les disciplines no perden importància, sinó que esdevenen eines necessàries que s'han d'articular per ajudar a comprendre aquests problemes socials (Castellví *et al.*, 2023).

Aquesta proposta, tot i que aparentment pot semblar innovadora, té una llarga tradició (Castellví, González-Valencia i Santisteban, 2023). És sorprenent que les discussions existents fa anys sobre la naturalesa de l'aprenentatge segueixin vigents avui en dia i ens facin la impressió que ens trobem encara en el mateix punt. Whitehead (1929, p. 1) deia fa quasi cent anys que

> per ensenyar a un infant a pensar activament, cal tenir especial cura d'evitar el que podríem anomenar "idees inertes", és a dir, aquelles idees

> que són simplement acollides a la ment sense ser realment aprofitades, examinades o combinades de manera nova. A la història de l'educació, el que més crida l'atenció és com les escoles que en una època bullien d'energia i genialitat, en generacions posteriors acaben mostrant tan sols pedanteria i rutina. Això succeeix perquè s'acumulen les idees inertes. L'educació basada en aquestes idees inertes no només resulta inútil: sobretot, és perjudicial.

En contraposició a les "idees inertes" la proposta de l'aprenentatge a partir de problemes socials rellevants es fonamenta en el tractament de "qüestions socialment vives" (Legardez i Simoneaux, 2006) i es remunta ja als treballs de Dewey (1916, 1938). Tanmateix, es troba explícitament desenvolupada en l'obra col·lectiva coordinada per Evans i Saxe (1996). Els problemes socials rellevants que es poden tractar a classe poden ser la fam, la pobresa, la desigualtat, la contaminació o la guerra, per exemple. Són problemes socials de primer nivell que d'entrada no sembla que presentin cap controvèrsia, ja que hi ha un ampli consens que són qüestions que s'han de resoldre. Ara bé, els problemes socials rellevants sempre contenen, en un grau o un altre, un tema controvertit. Per exemple, el qüestionament sobre les polítiques de redistribució per solucionar el problema de la fam o de la pobresa, el canvi de valors cap a una societat més equitativa respecte al gènere, les penalitzacions sobre les persones i empreses que contaminen més, o els acords en els processos de pau, entre d'altres.

Des de fa temps, la recerca sosté que les discussions sobre qüestions controvertides a classe s'associen amb el suport estudiantil per la lliure expressió i cap a nivells més alts de tolerància al desacord (Evans i Saxe, 1996). De la mateixa manera que amb els problemes socials exemplificats, una anàlisi crítica dels discursos populistes pot proporcionar als docents i als estudiants oportunitats per enriquir l'educació democràtica (Estellés i Castellví, 2020). A partir d'aquesta, se'n pot derivar el diàleg sobre temes polaritzadors i sobre els discursos de l'odi. Si bé aquesta problemàtica a les aules pot ser d'entrada disruptiva, alhora pot esdevenir el tema de discussió. Aquesta alternativa està fonamentada en la teoria agonista de Mouffe (2000, 2005), que argumenta que la inclusió d'aquests discursos

en el diàleg democràtic és essencial per combatre'ls des del debat sobre les idees (agonista), i no sobre les persones (antagonista), a més d'evitar que s'enquistin i es reprodueixin en contextos en què es retroalimenta la radicalització.

2.1. Temes controvertits i qüestions polaritzadores

Els temes controvertits sovint impliquen diferents graus de polarització. Tot i que el seu tractament a classe implica un repte, és essencial poder-los conèixer i treballar, considerant-ne la perspectiva ideològica i la perspectiva emocional. La polarització ideològica la podem definir com la distància entre les diverses postures ideològiques dins d'una societat, tal com han explorat Garmendia i León (2022). Des d'una altra perspectiva, proposada per aquestes autores, podem distingir també la polarització afectiva, que mesura la distància emocional entre els individus d'un grup respecte als d'un altre amb el qual no comparteixen identificació.

Brandsma (2020, p. 22-29) proposa tres lleis per comprendre la naturalesa de la polarització:

1) **És un constructe mental:** la polarització consisteix en tot el que es pot pensar sobre aquell "nosaltres" i "ells"; no podem observar la polarització al voltant nostre, sempre és abstracta.
2) **Requereix un combustible:** si hi deixes d'afegir combustible, la polarització s'encongeix, perd intensitat i al final acaba per extingir-se totalment.
3) **Té una dinàmica visceral:** quan una polarització s'intensifica, el volum de material de conversa (debat i discussió) augmenta, mentre que la racionalitat disminueix.

El debat públic sovint es veu inflamat per aquesta dicotomia polaritzadora, que fomenta una percepció negativa de l'"altre". Els mitjans de comunicació digitals, especialment a través dels algorismes de les xarxes socials, amplifiquen aquesta tendència, donant lloc a les anomenades bombolles de contingut (Pariser, 2012). Així, els usuaris es troben cada cop més immersos en informació que reafirma les seves pròpies creences ideològiques.

Barbeito (2023) argumenta que la polarització no només amplifica els conflictes existents, sinó que també pot distorsionar-los, passant d'un enfrontament basat en desacords sobre les idees a una lluita contra les persones, per la defensa de la identitat pròpia contra la de l'altre grup. Tanmateix, atès que la polarització és diferent d'un conflicte convencional, no pot abordar-se amb les mateixes estratègies de resolució de conflictes, sinó que requereix enfocaments específics per ser gestionada eficaçment, que cal aprendre (Brandsma, 2020).

2.2. Discurs de l'odi com a problema social rellevant

L'augment de les polítiques d'extrema dreta en les institucions democràtiques i entre les elits socials (Van Dijk *et al.*, 2002) és una realitat preocupant que s'ha vist reflectida recentment en les polítiques de Meloni i Milei, a Itàlia i Argentina, respectivament. Cal afegir que les societats també s'enfronten a un altre tipus de discursos extremistes no institucionalitzats, representats per petits grups radicalitzats organitzats, o individus aïllats amb una gran capacitat per atacar les societats a través de la por i el terror que infonen en la població. Aquests grups tenen orígens molt diversos, i es poden conformar en supremacistes blancs o fonamentalistes islàmics, per exemple.

Però l'odi no és exclusiu d'uns pocs, és per això que cal parlar-ne a classe. L'extremisme i l'odi impregna totes les capes de la societat d'una manera o una altra i es difon entre la gent ordinària desenvolupant diferents intensitats de microfeixisme (Zembylas, 2020). Segons afirmen Saltman (2011), i Banaji i Buckingham (2013), els joves poden desenvolupar ideologies extremistes, especialment en línia, quan exploren formes alternatives de comunicació i relació. En aquest sentit, els estudis mostren que xarxes socials com Instagram, YouTube, TikTok i altres, han jugat un paper clau en la difusió d'ideologies extremistes i discursos d'odi (Sauer i Pingaud, 2016). Ranieri (2016, p. 2) també mostra preocupació per l'impacte del discurs d'odi en els joves perquè "com a usuaris intensius d'Internet, els joves estan exposats a contingut discriminatori mentre el seu desenvolupament cognitiu es troba en formació". Sabem que l'exposició a material d'odi en línia

afecta negativament els joves, des d'una perspectiva psicològica (Keip *et al.*, 2018). Al seu torn, els fòrums digitals també proporcionen als joves un espai per mostrar el seu desacord i una oportunitat per conèixer altres persones que pensen com ells. I en aquests espais els grups extremistes solen ser més actius que els grups d'ideologies moderades (Banaji i Buckingham, 2013). Internet és un context ideal per a l'extremisme, ja que permet l'anonimat i proporciona una llibertat sense precedents per a la seva expansió i per a la distribució de discursos de l'odi (Gagliardone *et al.*, 2015), que s'adreça sovint a aquelles persones que es consideren diferents del grup de pertinença, i es crea així "la imatge de l'enemic" (Spillmann i Spillmann, 1991).

El discurs d'odi es reprodueix en diàlegs informals, experiències quotidianes i opinions particulars, i també —de manera subtil o explícita— (Parekh, 2006) als mitjans de comunicació, a les xarxes socials i, fins i tot, als llibres de text (Van Dijk *et al.*, 2002) i a les escoles (Zembylas, 2020), i es constitueix així una narrativa lligada als discursos hegemònics (Castellví, González-Valencia i Santisteban, 2023). Habitualment s'articula en l'ús d'un llenguatge esbiaixat i simplista, i en la perpetuació de conceptes dicotòmics sobre la societat, dirigint-se sempre sobre l'"altre". Per tant, no discuteix idees o valors, sinó les característiques físiques o socials de les persones (Sponholz, 2016). Per identificar-lo, Parekh (2006) li atribueix quatre característiques:

1) Desmarca un individu o grup d'individus objecte d'estigmatització.
2) Assigna a aquest grup una sèrie de qualitats considerades indesitjables.
3) Generalitza estereotips per a tots els membres del grup social.
4) Col·loca el grup odiat fora de l'espai de les relacions normals, on la seva presència es considera hostil i inacceptable.

Aquests arguments evidencien que el discurs de l'odi es constitueix en alguna cosa més que paraules (Van Dijk *et al.*, 2002), ja que té el poder d'atacar la dignitat humana del grup odiat, així com de tota la comunitat (Waldron, 2012), i aquest atac pot portar, finalment, a la deshumanització (Massip Sabater *et al.*, 2021).

3. El pensament crític orientat a la justícia social

En les meves classes, al Màster de Recerca en Educació, a la Universitat Autònoma de Barcelona, pregunto amb voluntat de provocar el meu alumnat: "Un feixista pot tenir pensament crític?" Com la majoria de preguntes que intento fer, aquesta no té una resposta única ni simple. Sovint, aquestes preguntes es responen amb un "depèn". Però, de què depèn? Doncs del que considerem que és el pensament crític.

El concepte de pensament crític és central en l'educació, i l'enfocament més àmpliament acceptat és el clàssic (Castellví *et al.*, en premsa), que destaca el desenvolupament d'habilitats de pensament. Aquesta definició enfoca el pensament crític com la capacitat per identificar raonaments esbiaixats, generalitzacions inadequades, afirmacions sense evidències i informació incorrecta. En aquesta línia, el pensament crític, segons Ennis (1962) i Lipman (1991), és un procés reflexiu orientat a prendre decisions basades en informació. Lipman posa èmfasi en l'autocorrecció, el judici, la confiança en els criteris propis i la sensibilitat contextual. Paul (1984) i McPeck (1981) suggereixen mètodes per fomentar-lo i en destaquen la importància de la formació específica del professorat. Tot i que l'enfocament clàssic reconeix la rellevància d'actituds en el pensament crític, prioritza el desenvolupament d'habilitats cognitives.

Giroux (1997) argumenta que aquest enfocament presenta un problema de coherència interna. Per a aquest autor, el problema d'aquesta perspectiva no és el que ofereix, sinó el que exclou: el coneixement no pot transmetre's independentment dels interessos, normes i valors humans. La manera en què se selecciona, s'ordena i se seqüencia la informació per construir una imatge de la realitat social i històrica és més que una operació cognitiva, és un procés vinculat a les creences i els valors individuals i col·lectius. Gee (2015) també sosté que l'enfocament clàssic en la formació del pensament crític ha obtingut fins ara escassos resultats, ja que pensar de manera crítica és alguna cosa que les persones fem en el món i en la societat, no només en els nostres propis pensaments i, per tant, ha d'ensenyar-se i estudiar-se com una pràctica situada.

En contraposició al pensament crític clàssic, el pensament crític orientat a la justícia social es pot definir com el procés d'analitzar i abordar

les maneres en què les suposicions individuals i socials limiten les possibles accions i l'accés a recursos per a individus i grups socials. S'arriba en aquesta definició en la publicació de Kahlke i Eva (2018), en què s'analitzen la diversitat de concepcions del pensament crític. Aquesta publicació és interessant perquè està feta per professionals de la salut, els quals mostren la seva perplexitat per la disparitat de perspectives sobre la definició de pensament crític. En l'estudi s'identifiquen tres concepcions de pensament crític: biomèdica, humanista i orientada a la justícia social. La biomèdica, eminentment cognitivista, és la que en aquest article hem anomenat com a "clàssica". Per contra, l'orientada a la justícia social és aquella que inclou els valors en la seva definició:

> Si no està orientat cap a la justícia social, [el pensament crític] se centra sobretot en la mecànica, la qual també és valuosa, però... si no entenem els valors associats amb el que pensem, sembla que hi ha una peça que falta [...] (Kahlke i Eva, 2018, p. 161).

El pensament crític orientat a la justícia social també es recolza en la proposta de Westheimer i Khane (2004). La relació entre pensament crític i ciutadania és especialment rellevant per a la didàctica de les ciències socials. Aquests autors defensen que la ciutadania democràtica necessita d'oportunitats per analitzar i entendre la interacció de les forces socials, econòmiques i polítiques. Els programes educatius que emfatitzen el canvi social busquen preparar els estudiants per millorar la societat mitjançant l'anàlisi crítica i l'abordatge de qüestions socials i injustícies. És menys probable que aquests programes emfatitzin la necessitat de la caritat i el voluntariat com a fins en si mateixos i més probable que ensenyin sobre moviments socials i com efectuar un canvi sistèmic.

Aquesta és una concepció del pensament crític que neix de la teoria crítica i de la pedagogia crítica, que es fonamenta en els treballs de Freire (2012), Giroux (1997), Apple (2019) i tants d'altres, i que pot ser una bona manera de comprendre la polarització i els discursos de l'odi. Per fer-ho cal treballar amb l'alumnat a partir del qüestionament, el diàleg plural i la construcció d'arguments fonamentats en valors democràtics i narratives de dignitat.

3.1. Qüestionar allò comú

Qüestionar-se és un dels pilars fonamentals del pensament crític orientat a la justícia social. Per fer-ho, les professores Mitzi Lewison, Amy Seely Flint i Katie Van Sluys (2002) defineixen per primera vegada el concepte "qüestionar allò comú". En el seu estudi, en el qual recullen evidències científiques, pràctiques i propostes educatives per formar el pensament crític, estableixen que qüestionar allò comú significa fomentar una nova perspectiva cap al quotidià, veient el món "amb unes ulleres noves". Això implica reconèixer formes implícites de percepció i considerar nous marcs des dels quals entendre la nostra experiència en el món. Per aconseguir-ho, aquestes autores suggereixen:

1) Problematitzar els objectes d'estudi i tractar-los com un producte històric.
2) Interrogar els discursos amb preguntes com "De quina manera aquest discurs està intentant que em posicioni?".
3) Estudiar el llenguatge per analitzar com modela la identitat, construeix discursos culturals i suporta o qüestiona l'*statu quo*.
4) Incloure la cultura popular i els mitjans de manera habitual en el currículum escolar per al seu gaudi i per analitzar, com la televisió, els videojocs, els còmics, les joguines o altres productes culturals condicionen la forma de pensar de les persones.
5) Desenvolupar un llenguatge que doni espai a la crítica, però també a l'esperança.

Lewison *et al.* (2002) reconeixen que les seves propostes es basen en una concepció radical del que s'espera que un mestre sàpiga o faci. Argumenten que el paper tradicional del professorat tendeix a reduir el poder de l'alumnat, centrant-se a transmetre el coneixement prescrit per autoritats superiors. En contrast, sostenen que els educadors han d'adoptar una perspectiva activista respecte a les seves funcions i responsabilitats en el seu paper d'educadors.

3.2. Dialogar des del pluralisme agonista

Per desenvolupar el pensament crític orientat a la justícia social també cal aprendre a dialogar amb persones que pensen de manera diferent de

nosaltres. El diàleg és un intercanvi enriquidor de perspectives diverses que permet a les persones comprendre els valors i creences dels altres a través de l'empatia, el reconeixement i la legitimació de totes les visions. Aquesta pràctica, segons Barbeito i Caireta (2018) i Maddison (2015), enriqueix els nostres propis punts de vista. Es tracta d'un procés d'escolta activa i compromesa que busca entendre els valors i les creences subjacents que defensen els punts de vista dels altres, amb l'objectiu de transformar les nostres pròpies representacions sobre els altres grups.

Des d'una perspectiva agonista, perquè el diàleg sigui fructífer, els participants han de realitzar un esforç sincer per comprendre les preocupacions dels altres, malgrat els forts desacords i les tensions que poden sorgir de diferències identitàries i les emocions que aquestes generen. Kruger i Zembylas (2023) i Maddison (2015) expliquen que, en el diàleg agonista, els participants intenten entendre les preocupacions dels altres des de la seva pròpia perspectiva, mantenint els seus desacords sense renunciar a la seva identitat i reconeixent la validesa de les posicions dels altres. Això canvia la manera com actuen entre ells, i permet que les emocions i les diferències identitàries, que poden exacerbar els conflictes, es converteixin en el motor per transformar les relacions entre grups.

Un altre aspecte rellevant és que el diàleg agonista no busca necessàriament l'assoliment d'acords, sinó que el seu propòsit és mantenir la pau i, a llarg termini, transformar el conflicte cap a més comprensió mútua entre els grups. Aquest tipus de diàleg es mostra com un mitjà ideal per abordar temes controvertits que poden polaritzar, per exemple, una aula. En aquest context, la polarització, un fenomen profundament visceral i irracional que confronta identitats oposades, pot ser tractada en un espai on les identitats i les emocions són legítimes i reconegudes. Això no es pretén abordar de manera immediata, especialment en moments de molta polarització, sinó que es busca que amb el temps, a mesura que la polarització disminueixi, es pugui dialogar des d'un pla de racionalitat respectuosa i reconeixement mutu per afrontar el conflicte de fons. Maddison (2015) sosté que el diàleg és una pràctica política essencial per construir relacions i comprensió en societats dividides, on la polarització indica una clara divisió social. Barbeito (2023) suggereix que per arribar a una situació de despolarització cal:

1) **Planificar accions educatives graduals per abordar temes controvertits:** cal començar per activitats menys polaritzadores en un entorn de confiança, per tal de reduir els riscos associats a la polarització i facilitar un tractament més eficaç de temes delicats.
2) **Generar les condicions en el grup:** la planificació d'activitats educatives ha d'iniciar-se amb la promoció de la cohesió de grup i l'establiment de normes comunes, així com amb exercicis que fomentin el respecte mutu i la cooperació.
3) **Prioritzar metodologies educatives emocionals i segures:** és important fomentar tant la reflexió crítica com el reconeixement de les emocions i la identitat, per poder adaptar-nos a les diferents maneres d'aprendre de l'alumnat.
4) **Centrar-se a comprendre els valors de les altres persones:** per aconseguir que un diàleg contribueixi a la despolarització, és crucial que la discussió transcendeixi la mera exposició d'arguments i fets, per aprofundir en la comprensió dels valors subjacents a les diverses postures.
5) **Tenir clars els límits:** és fonamental definir els límits del que és acceptable per garantir un espai segur on l'alumnat pugui expressar-se amb empatia i on es garanteixi la diversitat de perspectives.

Les estratègies i metodologies discutides constitueixen un marc necessari per abordar la complexitat dels temes controvertits i la polarització a l'aula. Crear un espai segur i respectuós on es reconeixen i es valoren les emocions i els valors dels altres és essencial per avançar cap a la despolarització. En aquest context preparat i reflexiu, podem orientar el diàleg educatiu cap a la construcció de contrarelats de l'odi.

3.3. Construir contrarelats de l'odi

Els discursos de l'odi poden ser, de vegades, hegemònics, i cal aprendre a qüestionar-los (Castellví *et al.*, 2022). Per tractar els discursos de l'odi a l'aula primer cal identificar-los i abordar-ne la complexitat, promovent el debat sobre la responsabilitat, els protagonistes o els arguments exposats. Es tracta de desmantellar el discurs d'odi a partir de la construcció de contrarelats, afegint "més discurs a la conversa i intentar canviar

la mentalitat de qui parla d'odi" (Mathew *et al.*, 2018). Més enllà de les respostes legals a aquest fenomen, les respostes educatives al discurs d'odi i l'extremisme han de ser una de les eines contra la seva propagació. En l'àmbit escolar, una de les respostes al discurs d'odi pot ser ocultar-lo o bloquejar-lo. No obstant això, el moviment "No Hate Speech", promogut pel Consell d'Europa (2017), transmet que és més efectiu respondre a una narrativa opressiva amb una altra narrativa, la qual ajuda a construir un marc alternatiu per interpretar la realitat. Com Ortega-Sánchez *et al.* (2021, p. 14) proposen, necessitem "treballar amb la llibertat d'expressió a través dels principis i valors democràtics dins de l'aula". Wachs *et al.* (2022) defensen que l'educació democràtica és necessària per prevenir el discurs d'odi, juntament amb la promoció d'una atmosfera inclusiva a l'aula. D'aquesta manera, Mathew *et al.* (2018, p. 9) asseguren que "el contrarelat es considera una solució prometedora, ja que pot ajudar a controlar el problema del discurs d'odi i, al mateix temps, dona suport a la llibertat d'expressió". Els contrarelats combaten el discurs d'odi desacreditant-lo i desmuntant-ne el contingut, basant els seus arguments en valors com els propis de la democràcia, dels drets humans i d'altres narratives de dignitat (Consell d'Europa, 2017).

Tanmateix, els objectius desitjats no s'aconsegueixen només proporcionant informació oposada al discurs d'odi. El Consell d'Europa (2017) suggereix desenvolupar contrarelats que connectin amb els estudiants i amb les seves vides, a través de les emocions, el contacte personal i l'humor. Tuck i Silverman (2016, p. 4) proposen desmuntar i deslegitimar el discurs d'odi mitjançant les següents estratègies:

1) Destacar com les activitats extremistes impacten negativament les persones que pretenen representar.
2) Demostrar la hipocresia dels grups extremistes i com les seves accions sovint són inconsistents amb els seus propis principis declarats.
3) Emfatitzar les inexactituds factuals utilitzades en la propaganda extremista i aclarir les coses.
4) Burlar-se o satiritzar la propaganda extremista per minar-ne la credibilitat.

Aquestes estratègies no busquen substituir aquests relats per d'altres, sinó construir alternatives sòlides, que facilitin el diàleg democràtic a l'aula, per abordar l'extremisme i el discurs d'odi i desenvolupar el pensament crític (Castellví *et al.*, 2022; Consell d'Europa, 2017).

4. Conclusions

El professor Joan Pagès defensava que havíem de preguntar-nos "què està passant?" i "què estem ensenyant?" com un dels pilars per comprendre les finalitats de l'aprenentatge de les ciències socials. Si veiem el que està passant, els arguments exposats ressonen amb la tendència global cap a l'autocratització que ha estat documentada en estudis recents. Segons la investigació realitzada per Herre, Ortiz-Ospina i Roser (2013), el món ha experimentat una regressió democràtica en els darrers anys, amb un nombre creixent de països que mostren signes d'autocratització. L'any 2022, la base de dades Episodes of Regime Transformation (ERT) va identificar 40 països en procés d'autocratització, una xifra que no té precedents en la història recent. Aquesta preocupant trajectòria global cap a l'autocratització es reflecteix en el fet que hi ha menys democràcies, menys persones que viuen en règims democràtics, una disminució en els drets democràtics a escala mundial i un augment del nombre de persones que resideixen en països que s'autocratitzen. Aquest context global reafirma la necessitat de reflexionar críticament sobre els corrents populistes d'ultradreta i sobre la importància de desenvolupar competències de cultura democràtica i formar el pensament crític. Són aquestes les qüestions socialment vives que cal abordar a classe.

L'educació, per tant, té un rol fonamental en la lluita contra la pèrdua dels valors democràtics. Les estratègies educatives que fomenten la comprensió, el diàleg i la crítica constructiva poden servir com a contrapès a les tendències autocràtiques ajudant la joventut a reconèixer i rebutjar les posicions polaritzadores i els discursos de l'odi. En un moment en què els valors democràtics estan sota amenaça en moltes parts del món, l'educació emergeix com una força poderosa per defensar i revitalitzar la democràcia. Davant aquest paisatge desafiant, és imprescindible que els sistemes educatius arreu del món s'adaptin i

reforcin els seus compromisos amb la formació d'un pensament crític orientat a la justícia social, compromès amb els valors democràtics i amb la dignitat humana.

Referències bibliogràfiques

Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4a ed.). Routledge.

Banaji, S., i Buckingham, D. (2013). *The Civic Web: Young People, the Internet and Civic Participation*. MIT Press.

Barbeito, C. (2023). *Educar en contextos polaritzats. Retrat i propostes des de l'educació per la Justícia Global*. Escola de Cultura de Pau. https://escolapau.uab.cat/wp-content/uploads/2023/02/Polaritzacio.pdf

Barbeito, C., i Caireta, M. (2018). *Discrepància benvinguda: Guia pedagògica per al diàleg controvertit a l'aula*. Escola de Cultura de Pau.

Brandsma, B. (2020). *Polarització: Una mirada a la dinàmica del pensament "nosaltres contra ells"*. Institut Català Internacional per la Pau.

Castellví, J., Andreu, B., Díez-Bedmar, M. C., Escribano, C., Gil, F., i Vidal, E. D. (en premsa). Formar el Pensamiento Crítico para la Contrasocialización y la Emancipación. Dins D. Ortega-Sánchez, J. Castellví, i N. González-Monfort (coords.), *Enseñar el conflicto: perspectivas, significados y límites en la educación para una cultura democrática y la justicia social*. Dykinson.

Castellví, J., Andreu, B., Escribano, C., Vidal, E. D., Gil, F., i Díez-Bedmar, M. C. (2023). Relatos hegemónicos y alternativos en educación primaria. Dins M. E. Cambil, A. R. Fernández, i N. de Alba (eds.), *La Didáctica de las Ciencias Sociales ante el reto de los ODS* (p. 219-226). Narcea.

Castellví, J., González-Valencia, G., i Santisteban, A. (2023). Social Issues are the Syllabus: worldwide teacher education in changing times. Dins C. Wolhuter, F. Salahan, i T. Jules (eds.), *Exploring Comparative and International Education Perspectives on Teacher Education* (p. 199-215). Bloomsbury.

Castellví, J., Massip, M., González-Valencia, G., i Santisteban, A. (2022). Future teachers confronting extremism and hate speech. *Humanities and Social Sciences Communications, 9*, 201. https://doi.org/10.1057/s41599-022-01222-4

Council of Europe. (2017). *We can! Taking action against hate speech through counter and alternative narratives. No Hate Speech Movement*. European Youth Centre.

Cuevas, R. (director i realitzador) (2024). *La xarxa ultra* [Documental]. La Manchester Radiofònica; 3Cat.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review, 32*(1), 81-111.

Estellés, M., i Castellví, J. (2020). The Educational Implications of Populism, Emotions and Digital Hate Speech: A Dialogue with Scholars from Canada, Chile, Spain, the UK, and the US. *Sustainability, 12*(15), 6034. https://doi.org/10.3390/su12156034

Estellés, M., Oliveira, A., i Castellví, J. (2023). National curricula and citizenship education in populist times: The cases of Brazil and Spain. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2170167

Evans, R., i Saxe, D. (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. National Council for the Social Studies.

Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Gagliardone, I., Gal, D., Alves, T., i Martínez, G. (2015). *Countering online hate speech*. UNESCO.

Garmendia, A., i León, S. (2022). Polarització i convivència a Espanya 2021. El paper dels territoris. *EsadeEcPol*. https://www.esade.edu/ecpol/ca/publicacions/polaritzacio-i-convivencia-a-espanya-2021-el-paper-dels-territoris/

Gee, J. P. (2015). The new literacy studies. Dins J. Roswell, i K. Pahl (eds.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies*. Routledge.

Giroux, H. (1997). *Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Herre, B., Ortiz-Ospina, E., i Roser, M. (2013). *Democracy*. OurWorldInData.org. https://ourworldindata.org/democracy

Kahlke, R., i Eva, K. (2018). Constructing critical thinking in health professional education. *Perspectives on Medical Education, 7*(3), 156-165. https://doi.org/10.1007/S40037-018-0415-Z

Keipi, T., Räsänen, P., Oksanen, A., Hawdon, J., i Näsi, M. (2018). Exposure to online hate material and subjective well-being: A comparative study of American and Finnish youth. *Online Information Review, 42*(1), 2-15. https://doi.org/10.1108/OIR-05-2016-0133

Kruger, F., i Zembylas, M. (2023). Theoretical and political implications of agonistic peace for decolonising peace education. *Journal of Peace Education*. https://doi.org/10.1080/17400201.2023.2276845

Legardez, A., i Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. ESF.

Lewison, M., Flint, A. S., i Van Sluys, K. (2002). Taking on Critical Literacy: The Journey of Newcomers and Novices. *Language Arts, 79*(5), 382-392. http://www.jstor.org/stable/41483258

Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.

Maddison, S. (2015). Relational Transformation and Agonistic Dialogue in Divided Societies. *Political studies, 63*, 1014-1030. https://doi.org/10.1111/1467-9248.12149

Massip Sabater, M., García-Ruiz, C. R., i González-Monfort, N. (2021). Contrariar el odio: Los relatos del odio en los medios digitales y la construcción de discursos alternativos en alumnado de Educación Secundaria. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 14*(2), e909. https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.909

Mathew, B., Kumar, N., Goyal, P., i Mukherjee, A. (2018). *Analyzing the hate and counterspeech accounts on Twitter*. Indian Institute of Technology.

McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Martin Robertson.

Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. Verso.

Mouffe, C. (2005). *On the political*. Routledge.

Ortega-Sánchez, D., Pagès Blanch, J., Ibáñez Quintana, J., Sanz de la Cal, E., i de la Fuente-Anuncibay, R. (2021). Hate speech, emotions, and gender identities: a study of social narratives on Twitter with Trainee Teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(8), 4055. https://doi.org/10.3390/ijerph18084055

Pagès, J., i Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de publicacions de la UAB.

PAREKH, B. (2006). Hate speech. Is there a case for banning? *Políticas Públicas, 12*(4), 213-223. https://doi.org/10.1111/j.1070-3535.2005.00405.x

PARISER, E. (2012). *The filter bubble: What the internet is hiding from you*. The Penguin Press.

PAUL, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership, 42*(1), 4-14.

POPKEWITZ, T., i LINDBLAD, S. (2000). Educational Governance and Social Inclusion and Exclusion: Some Conceptual Difficulties and Problematics in Policy and Research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 21*(1), 5-44.

QUILLEN, I. J., i HANNA, I. A. (1948). *Education for Social Competence*. Scott, Foresman and Company.

RANIERI, M. (ed.). (2016). *Populism, Media and Education: Challenging Discrimination in Contemporary Digital Societies*. Routledge.

SALTMAN, E. (2011). Radical right culture and the youth: The development of contemporary Hungarian political culture. *Slovo, 23*, 114-131.

SANTISTEBAN, A. (2022). Social Sciences Education Based on Social Problems: Traditions and Integrative Tendencies. Dins D. ORTEGA-SÁNCHEZ (ed.), *Controversial Issues and Social Problems for an Integrated Disciplinary Teaching*. Integrated Science, vol. 8. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_3

SAUER, B., i PINGAUD, E. (2016). Framing differences: Theorizing new populist communicative strategies on the Internet. Dins M. RANIERI (ed.), *Populism, media and education: Challenging discrimination in contemporary digital societies* (p. 26-43). Routledge.

SPILLMANN, K., i SPILLMANN, K. (1991). La imagen del enemigo y la escalada de los conflictos. *Revista Internacional de Ciencias Sociales, 127*, 59-80.

SPONHOLZ, L. (2016). Islamophobic hate speech: What is the point of counter-speech? The case of Oriana Fallaci and The Rage and the Pride. Journal of Muslim Minority Affairs, 36(4), 502-522. https://doi.org/10.1080/13602004.2016.1259054

TUCK, H., i SILVERMAN, T. (2016). *The counter-narrative handbook*. Institute for Strategic Dialogue.

Van Dijk, T. (2002). Discourse and racism. Dins D. T. Goldberg, i J. Solomos (eds.), *A companion to racial and ethnic studies* (p. 145-159). Blackwell Publishing.

Wachs, S., Wettstein, A., Bilz, L., i Gámez-Guadix, M. (2022). Adolescents' motivations to perpetrate hate speech and links with social norms. *Comunicar, 71*, 9-20. https://doi.org/10.3916/C71-2022-01

Waldron, J. (2012). *The harm in hate speech*. Harvard University Press.

Westheimer, J., i Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*, 237-269.

Whitehead, A. N. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*. Macmillan.

Zembylas, M. (2019). The Affective Modes of Right-Wing Populism: Trump Pedagogy and Lessons for Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education, 39*(2), 151-166. https://doi.org/10.1007/s11217-019-09691-y

Zembylas, M. (2020). Affect, Biopower, and "The Fascist inside You": The (Un-)making of Microfascism in Schools and Classrooms. *Journal of Curriculum Studies, 53*(1), 1-15.

PARLAR-LLEGIR-ESCRIURE A LA UNIVERSITAT: PRÀCTIQUES COOPERATIVES A LES CLASSES DE FRANCÈS DE LA LLICENCIATURA DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ A LA UNIVERSITAT PAUL-VALÉRY DE MONTPELLER

Carole Gauthié
Universitat Paul-Valéry Montpeller 3 – LIRDEF i EFTS
carole.gauthie@univ-montp3.fr
https://orcid.org/0000-0002-6019-8456

Resum

Aquest article explora la integració de pràctiques cooperatives en l'ensenyament del francès dins de la llicenciatura en Ciències de l'Educació i la Formació de la Universitat Paul-Valéry 3 de Montpeller. L'objectiu és aportar a l'alumnat coneixements multidisciplinaris sobre els processos educatius, els sistemes escolars i els mètodes pedagògics, alhora que s'estudien les polítiques educatives i els diferents conceptes mitjançant les aportacions de la didàctica del francès. El plantejament educatiu adoptat s'inspira en les pedagogies cooperatives, successores de l'Escola Nova, així com les tendències educatives iniciades per Freinet i Oury. La cooperació es presenta com una manera d'enriquir l'aprenentatge de les competències lingüístiques i implicar els estudiants en un procés d'aprenentatge interactiu i social. Les unitats didàctiques proposen diferents exercicis pràctics que afavoreixen una comprensió profunda de la llengua francesa

Comunicació Educativa, núm. 37, 2024, pàg. 123-140 | DOI: 10.17345/comeduc37.4014
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

i els seus usos, alhora que desenvolupen les competències socials i interactives essencials per al futur professional dels estudiants. L'enfocament Parlar-Llegir-Escriure es fonamenta en un plantejament holístic. Es conclou que les pràctiques cooperatives són possibles i desitjables per a l'ensenyament del francès a la universitat, atès que ofereixen importants beneficis pedagògics i socials. Aquestes pràctiques afavoreixen un entorn d'aprenentatge dinàmic, on cada alumne pot contribuir i aprendre dels altres, destacant la interdependència positiva, la responsabilitat individual i col·lectiva i les interaccions de suport. La cooperació enriqueix l'aprenentatge de les competències lingüístiques i prepara els estudiants en una formació completa i enriquidora en l'àmbit de les ciències humanes i de l'educació.

Paraules clau: pedagogies cooperatives; cooperació; didàctica del francès; ensenyament universitari; França.

Speaking-Learning-Writing at university: cooperative practices in the French classes of the Bachelor's Degree in Educational Sciences at the Paul-Valéry Montpellier 3 University

Abstract
This article explores the integration of cooperative practices into the teaching of French as part of the Bachelor's Degree in Educational Sciences and Training at the Paul-Valéry 3 University in Montpellier. The aim is to provide students with multidisciplinary knowledge of educational processes, school systems and pedagogical methods, while they study educational policies and different concepts through developments made in the teaching of French. The educational approach adopted is inspired by cooperative pedagogies, successors of the New School, as well as the educational trends initiated by Freinet and Oury. Cooperation is presented as a way of enriching the learning of language skills and involving students in an interactive and social learning process. The teaching units propose different practical exercises that promote a deep understanding of the French language and its uses, while developing the social and interactive skills that are essential for the students' professional future. The Speaking-Reading-Writing method is based on a holistic approach. It is

concluded that cooperative practices are possible and desirable for the teaching of French at university as they offer important pedagogical and social benefits. These practices foster a dynamic learning environment, where each student can contribute to and learn from others, emphasising positive interdependence, individual and collective responsibility and supportive interactions. Cooperation enriches the learning of language skills and prepares students for a complete and enriching education in the field of human sciences and education.

Keywords: cooperative pedagogies; cooperation; French language teaching; university education; France.

Le Dire-Lire-Écrire à l'université : pratiques coopératives en cours de français tout au long de la licence sciences de l'éducation à l'Université Paul-Valéry de Montpellier

Résumé

A travers cet article, nous souhaitons explorer l'intégration des pratiques coopératives dans l'enseignement du français dans le cadre de la licence de sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paul Valéry 3 de Montpellier. Il s'agit de fournir aux étudiants des connaissances pluridisciplinaires sur les processus éducatifs, les systèmes scolaires, et les méthodes pédagogiques, tout en étudiant les politiques éducatives et divers concepts à travers les apports de la didactique du français.

L'approche pédagogique adoptée s'inspire des pédagogies coopératives, héritières de l'éducation nouvelle et des courants pédagogiques initiés par Freinet et Oury. La coopération est envisagée comme un moyen d'enrichir l'apprentissage des compétences linguistiques et d'engager les étudiants dans un processus d'apprentissage interactif et social. Dans cette perspective, les unités d'enseignement proposent divers exercices pratiques. Ces activités favorisent une compréhension approfondie de la langue française et de ses usages, tout en développant des compétences sociales et interactives cruciales pour le futur professionnel des étudiants. La démarche du Dire-Lire-Écrire, fondamentale dans ce cursus, repose sur une approche holistique.

L’article conclut que les pratiques coopératives sont non seulement possibles mais aussi souhaitables pour l’enseignement du français à l'université, offrant des avantages pédagogiques et sociaux significatifs. Ces pratiques favorisent un environnement d'apprentissage dynamique, où chaque étudiant peut contribuer et apprendre des autres, soulignant l'importance de l'interdépendance positive, de la responsabilité individuelle et collective, et des interactions promotrices. La coopération enrichit l'apprentissage des compétences langagières et prépare les étudiants à une formation complète et enrichissante dans le domaine des sciences humaines et de l’éducation.

Mots clé: pédagogies coopératives; coopération; didactique du français; enseignement universitaire; France.

Rebut: 14/06/2024 | Acceptat: 12/07/2024

1. Introducció

La llicenciatura de Ciències de l'Educació i la Formació de la Universitat Paul-Valéry 3 de Montpeller ofereix una preparació per a un títol universitari de nivell batxillerat + 3 anys. Aquesta formació multidisciplinària té com a objectiu proporcionar als estudiants coneixements teòrics i pràctics sobre els processos educatius, els sistemes escolars i els mètodes pedagògics. També estudia les polítiques educatives i els conceptes de l'educació a través de les aportacions de la psicologia de l'educació, la filosofia de l'educació, la sociologia de l'educació, l'antropologia, la pedagogia i les didàctiques disciplinàries. Té diverses finalitats i ofereix diverses perspectives professionals i acadèmiques. Alguns estudiants seran professors d'escola però d'altres seran Consellers principals d'educació (CPE) a l'educació secundària, educadors especialitzats, educadors d'infantil, mediadors socioculturals, bibliotecaris, periodistes, etc. En acabar els estudis, alguns continuaran amb un màster, mentre d'altres entraran ràpidament al mercat laboral i faran, per exemple, oposicions per ser funcionaris. Entre els nombrosos cursos que els estudiants han de dur a terme durant aquests tres anys, hi ha cursos de francès. L'ús de pràctiques cooperatives en aquest procés pot aportar uns beneficis significatius pel que fa a la motivació, el compromís i el rendiment acadèmic.

Explorarem el plantejament i l'impacte d'aquestes pràctiques, tot analitzant la següent pregunta: és possible i desitjable la cooperació per aprendre francès a la universitat? Presentem la hipòtesi que la cooperació entre els estudiants pot ser interessant per permetre'ls adquirir les competències esperades i validar els seus ECTS, ja que els intercanvis s'han de fer en el marc de la comunicació, però alhora demanar que els estudiants treballin conjuntament pot comportar una distribució desigual de la feina, perjudicial per al seu aprenentatge.

2. Aprenentatge cooperatiu o pedagogies cooperatives?

El nostre plantejament utilitza decididament les pedagogies cooperatives. A Montpeller, continuem el llegat de l'Escola Nova francesa. Seguint els passos dels experiments pedagògics de de Freinet i Oury, recollits sota

el títol de pedagogies cooperatives per Connac (p.e. Connac, 2017, 2021),[1] creiem que és desitjable que els estudiants aprenguin mitjançant la cooperació. Proposem situacions de cooperació per als nostres estudiants en la intersecció de tres factors determinants definits per Saury (2008) i Paternotte (2017) que integren un procés i un benefici de socialització important: una acció conjunta, una intenció de cooperar i, finalment, un benefici individual esperat.

Connac i Irigoyen (2023) van demostrar que hi ha moltes diferències entre l'*aprenentatge cooperatiu* i les *pedagogies cooperatives*. Els valors que pretenen desenvolupar aquestes organitzacions cooperatives, el suport teòric que reivindiquen i les pràctiques que les impulsen són totalment diferents. Tanmateix, no es tracta de fer competir aquests conceptes. Tots dos tenen uns objectius i pràctiques d'ús diferents:

> Contribueixen al benestar de l'alumnat i poden presentar formes de complementarietat: per formar l'alumnat pel que fa a la cooperació mitjançant l'ús de l'aprenentatge cooperatiu i, posteriorment, organitzar el seu treball diari a partir de l'estructura aportada per les pedagogies cooperatives.

3. El vincle entre Parlar, Llegir, Escriure i la cooperació en l'aprenentatge

El Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat Paul Valéry de Montpeller 3 destaca la importància de la cooperació entre els estudiants per afavorir el seu aprenentatge. Les obres de Sylvain Connac, especialista en cooperació entre estudiants, ofereixen una valuosa perspectiva sobre la dinàmica de la cooperació en un entorn universitari. Els professors s'esforcen per oferir als estudiants unes situacions d'aprenentatge cooperatiu variades. D'aquesta manera, a través de l'experimentació, poden descobrir els principis fonamentals de la cooperació en un entorn educatiu. Els alumnes aprenen a treballar junts de manera que l'èxit de cadascú va lligat al dels

1 Vegeu l'entrevista d'Irigoyen a Connac per al número de 2021 de Comunicació Educativa: https://doi.org/10.17345/comeduc20217-51 [consultable en català i francès].

altres, creant així una interdependència positiva on l'ajuda mútua esdevé una condició necessària per a l'èxit col·lectiu (Connac 2012, p. 24). De fet, segons Connac, la cooperació entre iguals es defineix com totes les situacions en què les persones produeixen o aprenen juntes (2017, p. 21).

En el primer any, algunes lliçons inclouen cursos de metodologia del treball universitari. La llengua francesa és alhora una disciplina i un mitjà d'aprenentatge. Com a coneixement vehicular, ha de permetre el desenvolupament de dos tipus de competències: d'una banda, afavorir la comprensió del pensament avançat i complex mitjançant l'exposició a articles de recerca i, d'altra banda, ha de millorar les competències d'expressió oral i escrita dels estudiants.

Treballar les tècniques d'argumentació, de resum de textos i fitxes de lectura ajuda a identificar els connectors d'un article i permet accedir als postulats d'un autor (Zakhartchouk, 2017). Així mateix, posant-se en el lloc d'un professor que corregeix les produccions escrites dels seus alumnes, els estudiants tenen l'oportunitat de revisar les nocions gramaticals necessàries i de justificar els seus usos lingüístics dins d'un context. Amb aquesta finalitat, els oferim documents autèntics trets de classes cooperatives. Els alumnes escriuen textos lliures i els estudiants els han de corregir com una revisió de textos. Les classes cooperatives a les quals hem demanat que ens proporcionin textos d'alumnes practiquen el text lliure. Aquesta tècnica pedagògica presentada per Freinet (1960) consisteix a deixar que l'alumne escrigui cada dia un text sobre el tema que vulgui. Pot presentar aquest escrit per corregir-lo o bé guardar-se'l. Aleshores, aquest text es pot oferir a la classe per "revisar-lo"[2] col·lectivament. Així es pot abordar tot l'estudi del llenguatge: ortografia, gramàtica de paraules o frases, vocabulari, conjugació, sintaxi, estil, significat, articulació d'idees... Els estudiants disposen d'una graella de codificació d'errors freqüents per corregir segons cinc tipologies diferents i han de classificar aquests errors per justificar-ne la causa i, posteriorment, proposar una correcció o, de vegades, una reescriptura.

2 La revisió de textos, també anomenada relectura col·lectiva o edició de text, és un conjunt de tècniques d'aprenentatge basades en un text lliure. Més informació a: https://www.icem-pedagogie-freinet.org/accueil-toilettage-de-texte

Taula 1. Graella de correcció d'errors en l'estudi del llenguatge

1	**Errors de sons** Oblido o afegeixo una lletra, una síl·laba o un accent que canvia la pronunciació de la paraula llegida. Per exemple: *patalon* o *fenetre* en lloc de *pantalon* o *fenêtre*
2	**Errors a les paraules** He comès un error que no canvia la pronunciació de la paraula. (Consulto les meves llistes de paraules o el diccionari) Per exemple: *stilo* o *aprendre* en lloc de *stylo* o *apprendre*
3	**Errors de concordança i de conjugació** • No concorda el verb amb el subjecte. (regla R1) Per exemple: *Les enfants écoutent la maitresse* • M'equivoco en les conjugacions verbals. Per exemple: *il bois* en lloc de *il boit* (Consulto les meves taules de conjugació) • M'equivoco en les concordances de gènere i el nombre dels substantius, determinants i adjectius. (regla R2) Per exemple: *tes nouvelles chaussures sont belles* (Consulto els meus fulls d'eines)
4	**Errors sobre homòfons** M'equivoco quan escric paraules que es pronuncien de la mateixa manera però tenen una grafia diferent. • Per exemple: *à / a / as* (Consulto els meus fulls d'eines)
5	**Errors tipogràfics** • He comès un error de pronunciació o he oblidat una majúscula. • M'oblido d'un guionet o d'un apòstrof.

El text reescrit per l'estudiant ha de romandre a la zona de desenvolupament pròxim (Vygotski, 1978) de l'infant com a autor inicial. Segons Vygotski, el coneixement es construeix socialment mitjançant les interaccions amb els altres. Connac reprèn aquesta idea posant l'accent en el valor dels debats i el treball en grup, on els estudiants intercanvien idees i construeixen nous coneixements junts. En l'argument per defensar la seva classificació dels tipus d'error, els estudiants no només aprenen a establir els seus coneixements lingüístics, sinó també a consolidar la construcció social del coneixement.

Més enllà de l'estudi de les pràctiques de redacció, ens sembla necessari proposar també una introducció a l'anàlisi del discurs oral i escrit. Per ajudar els alumnes a presentar els seus treballs d'exposició, els convidem

a construir i organitzar la seva argumentació oral. Aleshores s'organitzen diferents jocs de rol per animar-los a atrevir-se a parlar i a eliminar els tics lingüístics. Posar la seva veu i parlar de manera elaborada i clara són autèntics reptes. En oferir debats divertits en parella, els estimulem a través de la interacció social com a motor d'aprenentatge.

Acabem de veure com el primer curs es dedica a dirigir els estudiants vers un aprofundiment en la gramàtica del francès a partir de les dificultats identificades en els escrits escolars dels alumnes. Aquest curs tracta diversos temes de la gramàtica francesa: ortografia lèxica i gramatical, ortografia i didàctica, naturalesa i funció, fenòmens de concordança, anàlisi verbal, definició i reformulació, i puntuació, amb l'objectiu d'aprendre a vigilar l'ortografia i comprendre els errors en la redacció. També permet aprendre a comunicar-se i transmetre un missatge per escrit o oralment.

No obstant això, hi ha d'altres lliçons implicades en la didàctica del francès, és a dir, en l'articulació de tres competències fonamentals: saber ensenyar a parlar, llegir i escriure. Aquestes competències, interconnectades i interdependents, són essencials per al desenvolupament de les competències lingüístiques dels estudiants, a partir del segon curs de la llicenciatura. La pràctica Parlar-Llegir-Escriure es basa en un plantejament holístic de l'aprenentatge d'idiomes. "Parlar" implica competències orals com ara l'ús de la paraula, el debat i l'argumentació. "Llegir" engloba la comprensió de diversos textos, que van des de la literatura clàssica fins a articles científics. Finalment, "Escriure" se centra en la producció escrita, incloent-hi la redacció de dissertacions, articles, fitxes de lectura i treballs d'iniciació a la recerca. A la universitat, aquestes competències sovint es desenvolupen de manera aïllada dins de cada unitat d'ensenyament. Què passa quan demanem a diverses persones que escriguin? No cal que el text sigui d'una qualitat excepcional, sinó simplement que hi participi tothom. Es recomana a tots els estudiants que escriguin junts i no per separat. Insistim en el fet que el més important no és la producció final sinó l'oportunitat que es dona per aconseguir que els alumnes cooperin.

A partir del segon curs, els alumnes que es convertiran en professors s'inicien en la didàctica del francès al primer cicle, és a dir, a l'escola

bressol (introducció oral i escrita). Aprenen a elaborar projectes interdisciplinaris per posar la llengua francesa al servei d'altres disciplines a l'escola: la pedagogia per projectes serveix de suport a l'"educació per a"... Educació per a la ciutadania, els mitjans de comunicació, el medi ambient, els riscos domèstics, la seguretat viària, les pràctiques digitals, etc.

La resta d'estudiants del segon curs, que treballen en l'àmbit mèdic i social o en la vida escolar, descobreixen els escrits professionals descriptius deshumanitzats (informes, registres, etc.). Aprenen a escriure fent servir descripcions objectives (recordar fets) amb un plantejament deductiu (recopilació de dades, pistes...). Se'ls convida a consultar i redactar registres informatius, a omplir documents relatius a la situació de discapacitat GEVA-Sco[3], informes d'equips educatius i assistencials, etc. Acompanyar la redacció d'una experiència per a ells mateixos i per als alumnes, com a dinamitzador o CPE: debats filosòfics, hores d'aula, prevenció de l'assetjament, prevenció de l'abandonament, investigació de camp, etc.

La cooperació entre els estudiants és un mitjà que fa que aquestes lliçons siguin autèntiques i legitima l'aprenentatge en les sessions de tutoria a través d'activitats com ara grups de debat, tallers d'escriptura, projectes de lectura compartida i presentacions col·laboratives.

Oralment, l'aprenentatge a través de la cooperació ens permet donar suport als estudiants en el desenvolupament de les seves competències socials, com ara l'escolta activa, la negociació i la gestió de conflictes (Connac, 2012, p. 75). Aquestes competències animen els estudiants a expressar-se amb claredat i a comprendre els punts de vista dels altres. Connac explica que la "interdependència positiva" creada per l'aprenentatge cooperatiu augmenta la motivació intrínseca dels estudiants (Connac, 2012, p. 53). Treballar en petits jocs de rol provoca la necessària argumentació en equip i crea un entorn d'aprenentatge dinàmic en el qual els estudiants se senten més implicats i responsables del seu propi aprenentatge, així com del dels seus companys. En determinats cursos de

3 L'acrònim francès GEVA-sco significa: "**Guia per a l'avaluació de les necessitats de compensació en matèria d'escolarització**". La GEVA-sco és un extracte del document anomenat GEVA, una guia per a avaluar les necessitats de compensació de les persones amb discapacitat.

reforç cultural, implica treballar el comentari literari, a partir d'extractes de la literatura clàssica francesa. Els debats i les discussions en grup són molt útils en aquests contextos en què la interpretació i l'anàlisi literària tenen un paper central (Grandaty, 2016, p. 95).

En l'escriptura, els tallers d'escriptura col·laborativa en què els alumnes treballen conjuntament en projectes d'escriptura tenen com a objectiu millorar les seves competències en redacció. Connac assenyala que la retroalimentació mútua i la coescriptura afavoreixen la revisió i la precisió en l'escriptura (Connac, 2012, p. 120). Destaquem que l'escriptura en grup promou la creativitat, ja que els estudiants poden compartir i discutir les seves idees, cosa que enriqueix el procés d'escriptura. Baptiste subratlla que aquesta interacció sovint deriva en unes produccions escrites més riques i variades (Baptiste, 2015, p. 102).

Aquestes formes d'escriptura no són només exercicis estètics d'alfabetització informacional, sinó que tenen un paper fonamental en el desenvolupament de les competències lingüístiques i literàries dels estudiants. Grandaty destaca que "la coconstrucció del coneixement" és l'eix central de l'aprenentatge cooperatiu. Observa que aquesta manera de fer permet als estudiants desenvolupar una comprensió més profunda i contextualitzada dels continguts ensenyats. En la didàctica del francès, aquesta coconstrucció promou una millor assimilació dels conceptes literaris i gramaticals (Grandaty, 2016, p. 75).

Volem demostrar que les pedagogies cooperatives afavoreixen una organització del treball dels estudiants que pretén desenvolupar beneficis individuals. Connac (2024) afirma que "acostumen a prioritzar els objectius de domini per sobre dels objectius de rendiment. Només poden tractar objectius d'aprenentatge i abandonar tot allò que tingui una dimensió de producció". És veritat que per aconseguir que els estudiants escriguin de manera cooperativa, sembla que no hi ha cap altra manera que no sigui l'escriptura final individual, com hem demostrat per exemple en forma de recull de poemes o de contes. Durant el temps d'escriure, tothom treballa sol, però també amb els altres: mitjançant l'ajuda mútua per augmentar la motivació i la concentració; demanant ajuda en cas de bloqueig, per exemple per manca d'una idea o un dubte sobre una expressió; mitjançant la confrontació cooperativa, de manera

que les diferències expressades siguin oportunitats per desenvolupar escrits individuals...

4. Exemples d'activitats organitzades en el context d'interaccions cooperatives

Vegem, a través de tres exemples de producció estudiantil, quins tipus d'escriptura es proposen als estudiants en el marc del curs de ciències de l'educació en la didàctica del francès. Aquests escrits es comparteixen en llibres digitals en format *Bookcreator*, tothom els pot consultar i es van enriquint al llarg de les diferents promocions d'estudiants.

El **haiku**, una forma poètica japonesa de disset síl·labes dividides en tres línies (5-7-5), és un exercici que imposa una restricció de concisió i precisió. Escriure haikus obliga els estudiants a triar les seves paraules amb cura, promovent una expressió concisa i precisa. Aprenen a seleccionar el seu vocabulari, a concentrar les seves paraules en una emoció. Nosaltres sovint proposem una imatge de suport, susceptible d'animar-los a expressar matisos subtils, enriquint així la seva sensibilitat literària. Escriure haikus permet als estudiants explorar i desenvolupar la seva capacitat per expressar sentiments profunds i visions poètiques. En aquest cas, l'escriptura és individual al principi, però després els alumnes llegeixen les produccions dels altres i suggereixen millores.

* * *

Dolçor nocturna
Caminada relaxant
Amor retrobat

* * *

Les **novel·les curtes** són històries breus amb un final que sorprèn el lector. Els estudiants voluntaris ideen trames captivadores i desenllaços sorprenents, fet que estimula la seva imaginació. Per escriure una novel·la curta eficaç, els estudiants han d'estructurar la seva història de manera coherent, amb una progressió lògica que acabi amb un desenllaç. Això millora la seva comprensió de les tècniques narratives i la construcció

d'un relat. En efecte, mantenint tot el suspens, aquest tipus d'escriptura ha de mantenir l'interès del lector al llarg de la història, alhora que respecta un ritme i una tensió narrativa. Els estudiants experimenten un gran plaer en compartir les seves produccions, sobretot a través d'un llibre digital compartit en una plataforma en línia.

* * *

El cicle de la vida

Al meu voltant el món es despertava. Un nou dia era a punt de començar. En aquell moment la foscor era total, així que vaig aprofitar el temps que em quedava abans d'haver de començar la meva àrdua tasca.

Estava immersa en els meus pensaments quan de sobte es va obrir la porta.

Va ser llavors quan em van atrapar, el malson era a punt de començar...

Després van venir una sèrie de cremades, cops, mossegades, tot això tres vegades en un mateix dia.

Quan pensava que per fi el calvari s'havia acabat, em van traslladar a una habitació nova. De sobte la porta es va tancar, vaig tornar a endinsar-me a la foscor, només calia prémer un sol cop perquè l'aigua em caigués al damunt, m'escaldés, la calor era insuportable. Al cap de centenars de minuts que em van semblar centenars d'hores d'espera i patiment, em van tornar a traslladar a la primera habitació.

Em vaig sentir alleujada, però d'alguna manera sabia que després d'una nit de descans hauria de tornar a fer de forquilla.

* * *

També proposem un petit taller d'escriptura a l'inici de cada curs del segon any. Es tracta d'una **escriptura limitada a l'estil Oulipo** (taller de literatura potencial, pel seu acrònim en francès)[4]. Aquest taller de literatura potencial proposa unes limitacions formals per estimular la creativitat literària plantejant reptes que requereixen solucions enginyoses, per produir textos que compleixin les expectatives. El lipograma, la restricció del presoner (*contrainte du prisonnier*) i el tautograma generen alternatives, una "escriptura enginyosa" de definicions

4 OUvroir de LIttérature POtentielle (Oulipo). Per a més informació: https://www.oulipo.net/

de paraules que no existeixen… Tot això són exercicis divertits i estimulants per produir individualment, per després agrupar els estudiants que han triat el mateix tema. Els estudiants exposen el seu punt de vista, perfeccionen les seves produccions i aprenen a justificar les seves opinions amb arguments sòlids i estètics.

Exemple de Twoulipo: només es pot escriure amb lletres que no van cap amunt ni cap avall… Per exemple, a, c, e, i, m, n, o, r, s, u, v, w…

* * *

Mon oiseau noir avec une nuance rosée sur son cou, aime arroser sans souci ses amis curieux, assis, sur un cormier en mai. [Al meu ocell negre amb un to rosat al coll li agrada regar els seus amics curiosos sense preocupacions, assegut sobre un arbre al maig.]

Nous nous sommes croisés sans croire à un amour sincère, mais son sourire a enivré mon cœur. [Ens vam creuar sense creure en l'amor sincer, però el seu somriure em va embriagar el cor.]

* * *

Al tercer any de la llicenciatura, la nostra formació també ofereix continguts de didàctica comparada i didàctica del francès per als futurs professors d'escola. En la didàctica comparada es tracta de reprendre i aprofundir en l'acte de l'aprenentatge i les tendències pedagògiques. Es presenten elements sobre la construcció d'una seqüència didàctica així com sobre els principals conceptes didàctics. En la didàctica del francès, les lliçons sobre el domini de la llengua es refereixen a la comprensió lectora, la literatura infantil, l'elaboració de sessions, els reptes de l'escriptura, l'ensenyament de la poesia, en format oral, l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura al segon cicle, així com a l'ensenyament de la llengua a l'escola bressol. En aquesta unitat didàctica s'integren els elements de comprensió en l'estudi de la llengua. Finalment, es tracta d'oferir-los una introducció a l'ensenyament del domini de la llengua en francès al segon i tercer cicle, a primària. Aprendre a construir una seqüència d'ensenyament i aprenentatge, implementar una sessió davant dels alumnes en l'àmbit de la lectura, la comprensió, l'expressió oral i la producció escrita són lliçons importants que preparen els estudiants per a les proves

d'admissió al concurs de contractació de professorat per a les escoles. L'avaluació d'aquest semestre es realitza mitjançant la redacció d'un dossier elaborat individualment o per parelles, d'unes deu pàgines, especificant-ne una classe heterogènia fictícia, en la qual l'estudiant ha de demostrar la seva capacitat per impartir una competència específica del butlletí oficial (programes d'educació nacionals). Se li demana que planifiqui i organitzi una seqüència d'ensenyament i després descrigui una sessió, projectant les dificultats que planteja l'ensenyament d'aquesta competència per al professor i per a l'alumne. Per fer-ho, utilitza materials didàctics professionals, manuals i guies del professor, però també entrevistes amb professors.

Finalment, els estudiants interessats en les carreres d'educació i la vida escolar, al darrer curs de formació, treballen en l'autoescriptura. Després de l'aproximació a l'escriptura objectiva i professional al segon any, aprenen a distanciar-se de la seva experiència professional a través de l'escriptura. De fet, aquests joves en pràctiques o programes d'estudis amb contracte laboral solen quedar molt sorpresos del dia a dia dels educadors en els quals es preparen per convertir-se. De vegades descobreixen poblacions molt vulnerables, situacions difícils, juntament amb problemes mèdics, familiars, educatius i socials (Poinsot 2016, p. 201-205). Són dificultats inherents a les missions i els públics de l'acció social i medicosocial. Sovint senten la necessitat de deixar-ho, de posar distància, de parlar de les situacions de vegades traumàtiques que han viscut. El relat de pràctica ens permet accedir a determinades percepcions que els subjectes poden tenir de les seves vivències i de la seva experiència en la formació i durant la seva pràctica professional. Aquest relat convoca i mobilitza els rastres mnemònics deixats per determinades situacions conflictives o no "digerides". En efecte, segons Fève (2006), sembla que la memòria es regula *a posteriori* a la psique mitjançant la reestructuració mnemònica dels rastres de l'experiència: "la reactivació del rastre és a l'origen de la desestabilització" (p. 759). En si mateix, l'acte de recordar l'engrama el desestabilitza, fent-lo transitori i subjecte a un risc de degradació (oblit) o de distorsió (fantasia). Aleshores, reinscrit en un nou circuit associatiu (d'aquí el relat de pràctica), és objecte de reconsolidació (Nader, 2003).

Segons Freud (1939), l'efecte ulterior de la memòria és alhora un mitjà per eliminar el trauma, però també una possible "descàrrega retardada" que pot ser traumàtica. Laplanche i Pontalis (1967) subratllen el paper de la reestructuració dels rastres mnemònics: "No és l'experiència en general la que es reestructura *a posteriori*, sinó selectivament allò que, en el moment en què es va viure, no es podia integrar completament en un context significatiu" (p. 35). Proposem als estudiants l'anàlisi de pràctiques, inicialment orals, segons les tècniques GEASE, una eina d'anàlisi de pràctiques dissenyada i desenvolupada després per Fumat i Paturet[5]. El Grup de formació per a l'anàlisi de situacions educatives (GEASE, per les seves sigles en francès) és una aproximació metodològica a l'escolta en un marc d'ajuda i no vinculant, un aprenentatge per a verbalitzar situacions i sentiments, amb un respecte absolut vers les persones que permet mobilitzar les intuïcions i la creativitat d'un grup de persones al voltant d'una situació concreta. Un cop el subjecte comparteix i desxifra aquestes situacions que ha presentat, es convida el grup a elaborar una monografia. La monografia, una eina de la pedagogia institucional, es nodreix llavors del fet de posar en paraules l'experiència d'un subjecte. S'inspira en els debats del grup i permet als estudiants posar certa distància amb aquesta experiència mitjançant l'escriptura. El recordatori, la reestructuració d'aquesta situació es consolida si s'aprofita en el sentit de qüestionar l'ordre establert.

5. Reflexions finals

El Parlar-Llegir-Escriure integrat en un enfocament cooperatiu representa un plantejament estimulant per augmentar l'efectivitat de l'ensenyament de la didàctica del francès a la universitat. Les pràctiques cooperatives enriqueixen l'aprenentatge de les competències lingüístiques, motiven els estudiants i desenvolupen competències transversals. D'aquesta manera, cooperar per aprendre el francès no només és possible sinó també molt desitjable, amb l'objectiu d'obtenir una formació integral

5 "Groupe d'Entraînement à l'Analyse des Situations Educatives : GEASE". Fumat i Paturet; Universitat Paul Valéry de Montpeller - 1992 a 1994 -

i enriquidora per als futurs professionals de Lletres i Ciències Humanes. Els avantatges pedagògics i socials d'aquestes pràctiques són múltiples. Afavoreixen un entorn d'aprenentatge dinàmic i interactiu, en què cada estudiant pot contribuir i aprendre dels altres, destacant la importància de la interdependència positiva, la responsabilitat individual i grupal, les interaccions de suport, les competències socials i l'avaluació integrada.

Hem volgut mostrar en quines gradacions s'utilitza la llengua francesa al llarg d'aquesta llicenciatura, per equipar els nostres alumnes amb la llengua, a través de la llengua i per a l'ensenyament de la llengua, mitjançant situacions de cooperació. És per això que pensem que la cooperació entre els estudiants pot ser interessant per permetre'ls adquirir les competències esperades, tot i que el treball cooperatiu pugui comportar, si no s'organitza, una distribució desigual del treball, perjudicial per al seu aprenentatge. Creiem que els intercanvis es poden fer en el marc d'una comunicació adequada i que les pedagogies cooperatives són una palanca imprescindible per fer-los treballar en aquesta direcció. Escriure haikus, novel·les curtes i exercicis de restricció a l'estil Oulipo ofereix uns avantatges educatius dels quals n'estem convençuts a la universitat. Aquestes formes d'escriptura creativa no només enriqueixen les competències lingüístiques i literàries, sinó que també estimulen la creativitat, la innovació i el pensament crític. Integrar aquestes pràctiques en l'ensenyament del francès a la universitat ens sembla, doncs, desitjable, atès que contribueix a una formació completa i enriquidora dels estudiants. Acostumar-se a l'escriptura mitjançant una introducció agradable i ritualitzada permet als nostres estudiants tornar a connectar amb els usos d'escriure en primera persona i facilita l'assimilació dels dispositius de mediació mitjançant l'escriptura al final de la llicenciatura.

Referències bibliogràfiques

Baptiste, L. (2015). *L'enseignement de l'écrit : pratiques et perspectives pédagogiques*. Retz.

Connac, S. (2012). *La personnalisation des apprentissages : différencier et coopérer en classe*. ESF Éditeur.

CONNAC, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Editions Canopé.

CONNAC, S. (2021). *La cooperación entre el alumnado*. Montaber-Marge Books.

CONNAC, S. (2024). *Écrire-lire en coopération : intérêt et démarches.* Animation et Education, 300. https://www2.occe.coop/animation-education-300

CONNAC, S., i IRIGOYEN, A. (2023). *Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? Éducation et socialisation, 67*. https://doi.org/10.4000/edso.22840

FÈVE, A. (2006). *L'après-coup de la mémoire.* Revue Française de Psychanalyse, 70*(3)*, 759-766. https://doi.org/10.3917/rfp.703.0759

FREINET, C. (1960). *Le texte libre* (Bibliothèque de l'école moderne n° 3). Editions de l'école moderne française.

FREUD, S. (1939). *L'Homme Moïse et la religion monothéiste*. Gallimard.

GRANDATY, M. (2016). *Pratiques coopératives et apprentissage : théorie et mise en œuvre*. Hachette Éducation.

IRIGOYEN, A. (2021). Entrevista a Sylvain Connac. *Comunicació Educativa, 34*, 7–51. https://doi.org/10.17345/comeduc347-51

LAPLANCHE, J., i PONTALIS, J.-B. (1967). Après-coup. Dins J. LAPLANCHE, i J.-B. PONTALIS (dir.), *Vocabulaire de psychanalyse* (p. 35-37). Presses universitaires de France.

NADER, K. (2003). *Memory traces unbound.* Trends Neurosciences, *26*, 65-76. https://doi.org/10.1016/S0166-2236(02)00042-5

PATERNOTTE, C. (2017). *Agir ensemble - Fondements de la coopération*. Vrin.

POINSOT, O. (2016). *Le droit des personnes accueillies ou accompagnées : les usagers dans l'action sociale et médico-sociale*. LEH Bordeaux.

SAURY, J. (2008). La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. *Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation*. Universitat de Nantes.

VYGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (2017). *Apprendre avec les autres*. ESF Sciences Humaines.

VINCLE ESCOLA-UNIVERSITAT: UNA COL·LABORACIÓ IMPRESCINDIBLE PER A LA MILLORA DE LA QUALITAT DOCENT

Glòria Prats-Rins
Universitat Ramon Llull - FPCEE Blanquerna
Departament de Música
gloriapr@blanquerna.url.edu
https://orcid.org/0000-0002-1017-4325

Albert Casals
Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Didàctica de l'Expressió Musical Plàstica i Corporal
albert.casals@uab.cat
https://orcid.org/0000-0002-3161-668X

Reina Capdevila
Universitat Ramon Llull - FPCEE Blanquerna
Departament de Música
reinacs@blanquerna.url.edu
https://orcid.org/0000-0001-8854-9396

Resum
L'article que presentem proposa una mirada des de l'àmbit de l'educació musical a les sinergies i complicitats entre universitats i centres formadors com a corresponsables en la formació de mestres. L'objectiu de l'estudi és analitzar les experiències de col·laboració que es porten a terme en el marc de la formació musical inicial de mestres entre les universitats

catalanes i diverses escoles d'educació primària i infantil, més enllà de les pràctiques curriculars. Les experiències registrades són fruit de la recerca realitzada en el projecte ForMMus "Els centres formadors com a mirall i com a actors clau per a una formació musical de qualitat" (2020-ARMIF-0002), on un equip format per professorat de menció de música de set universitats catalanes (UAB, UB, UdG, UdL, URL, URV i UVic-UCC) recull quinze experiències de col·laboració amb centres formadors. En els projectes educatius descrits, l'alumnat universitari interacciona amb contextos educatius reals, aportant propostes educatives de l'àmbit musical. De totes elles se'n fa una classificació segons la seva tipologia, s'analitzen els resultats més destacats i se n'extreuen els beneficis i les dificultats a l'hora d'implementar-les. En darrer terme, l'aportació de l'article és donar a conèixer aquestes experiències educatives com a recurs per a la millora de la qualitat de la formació inicial del docent, al mateix temps que vol incentivar noves connexions, simbiosis, col·laboracions i projectes entre els centres formadors i les universitats catalanes.

Paraules clau: formació inicial de mestres; col·laboració universitat-escola; centres formadors; educació musical; projecte ForMMus.

The link between schools and universities: an essential collaboration for improving teaching quality

Abstract

This article, from the perspective of music education, examines the patterns of synergy and collaboration between universities and the other educational institutions that share responsibilities for teacher training. The aim of the present study is to analyse a series of collaborative programmes that go beyond curricular practices and that form part of the initial training in music offered to trainee teachers. The programmes examined involve various Catalan universities and infant and primary schools. Data on the initiatives were gathered as part of a broader research project called ForMMus: *Els centres formadors com a mirall i com a actors clau per a una formació musical de qualitat* (2020-ARMIF-0002) (ForMMus: Training centres as a mirror and as key actors in quality musical training), through which a team of music education teachers from seven Catalan universities (UAB, UB,

UdG, UdL, URL, URV and UVic-UCC) collected information on 15 different experiences involving collaboration with external educational institutions. Common to all the projects described is that they involve university students acting in real-world educational contexts and contributing to music education activities. The projects are classified by type, the most significant results are analysed, and the benefits and difficulties involved in their implementation are examined. This article contributes by shedding light on how educational experiences like these can be used to improve initial teacher training. The article also highlights the importance of forming new connections, synergies and collaborative projects between schools and universities in Catalonia.

Keywords: teacher training; school-university collaboration; training centres; music education; ForMMus project.

Rebut: 30/01/2024 | Acceptat: 12/05/2024

1. Introducció

La formació inicial de mestres és una responsabilitat que recau en la universitat, però que requereix de la complicitat i la col·laboració del món professional. D'aquí que la manera com s'estructuren les relacions entre les facultats d'educació i els centres formadors sigui clau per donar resposta a aquesta necessitat, mirant de trobar fórmules perquè totes les parts implicades en surtin beneficiades: sistema educatiu obligatori, universitats i cos de professionals docents.

Per altra banda, des de la implementació de l'EEES (Espai Europeu d'Educació Superior) a l'Estat espanyol hi ha hagut un disminució del nombre de crèdits universitaris destinats a l'especialització docent i, com a conseqüència, resulta difícil garantir la qualitat en la formació de certs perfils professionals. En l'àmbit de l'educació musical, aquesta baixa formació artística i cultural de l'estudiant universitari actual s'ha convertit en un debat recurrent dins el panorama universitari i educatiu del moment (Berrón, 2021; López *et al.*, 2017).

A les escoles, les darreres lleis d'educació (i els seus corresponents decrets d'ordenació del sistema educatiu) tampoc no aposten per una educació artística o musical àmplia i central dins del currículum. Per tant, una correcta formació artística d'un infant que es troba cursant educació primària actualment dependrà de la sensibilitat que tingui el centre educatiu amb aquestes matèries i de la formació que tinguin tant els mestres generalistes com els especialistes.

Fruit d'aquesta preocupació, el 2020 s'impulsa el projecte ForMMus, finançat dins dels Ajuts de recerca per a la formació inicial de mestres (ARMIF), que porta per títol "Els centres formadors com a mirall i actors clau per a una formació musical de qualitat" (ref. 2020-ARMIF-00002). El projecte té com a objectiu millorar la formació musical als graus en Educació Primària a partir de conèixer millor la música que es fa a les escoles i de cercar la intensificació de la col·laboració amb els centres formadors.

En una de les fases del projecte es plantejava l'objectiu específic d'identificar quines activitats musicals es fan a les universitats catalanes i, posteriorment, fer un recull d'aquelles que generen un vincle entre la universitat i el centre formador, més enllà de les pràctiques curriculars.

El resultat es recollí en un catàleg de quinze experiències de col·laboració entre universitat i escola, plantejades des de l'educació musical (vegeu Casals *et al.*, 2022).

Aquest article incideix en l'anàlisi d'aquestes experiències, i s'extreuen les característiques més destacades així com els beneficis i dificultats a l'hora de dur-les a terme.

2. La formació de mestres de música en un context educatiu amb canvis constants

Un docent que s'incorpora al sistema educatiu ha de ser un professional capaç de donar resposta a plantejaments actuals a les escoles a partir de la formació rebuda al Grau d'Educació Primària. Entre altres coses, significa disposar d'eines i coneixements suficients per desenvolupar un enfocament global de la docència, incloent-hi les especialitats. Pel que fa a ser mestre de música, la menció cursada ha de garantir una qualitat a l'hora d'impartir l'especialitat dins la diversitat dels models educatius existents. Però els resultats de diverses investigacions posen en alerta tant les universitats com els mateixos centres educatius, en el sentit que, des de l'aplicació del Pla Bolonya, ha disminuït la qualitat de la formació inicial de l'especialista de música (Berrón, 2021; Esteve-Faubel *et al.*, 2017; López *et al.*, 2017; Oriola-Requena *et al.*, 2022; Rodríguez-Quiles, 2012).

Davant aquesta situació, es fa evident la necessitat de repensar i realitzar canvis que garanteixin una millora en les competències de l'especialista de música per fer front als reptes de la societat del segle XXI, començant des de la formació inicial. Som en una societat canviant, basada en l'economia del coneixement i en què es requereix la capacitat d'adaptació als nous escenaris. En aquest marc, Aróstegui (2020) denuncia que les anomenades matèries STEM —que fan referència a aquelles matèries que aborden els continguts sobre ciència, tecnologia, enginyeria i matemàtiques— s'han prioritzat davant dels continguts d'altres matèries i, en particular, sobre les matèries artístiques. Es busca una eficiència a curt termini, sense tenir en compte que l'art ajuda en les habilitats cognitives, en el desenvolupament de la creativitat i en la capacitat de treball en equip, entre d'altres.

Més enllà d'aquest fet, les matèries artístiques, com la resta del currículum educatiu, han de dissenyar nous escenaris que plantegin la transmissió i l'aplicació de coneixements a partir d'una metodologia estructurada i més pràctica, que faciliti la construcció d'aprenentatges més competencials i globalitzats i que donin resposta a situacions del món real i actual (en la línia exposada a Amorós i Montané, 2016, o a Coll *et al.*, 2018).

En aquesta línia, la transformació educativa a Catalunya en l'àmbit de l'educació musical, tant a primària com a les facultats d'educació, s'ha vist reflectida en experiències de diferents models i pràctiques educatives. Alguns exemples són els projectes de treball (González-Martín i Valls, 2018), la ludificació (Alsina i Farrés, 2021), l'aprenentatge cooperatiu (Vidal *et al.*, 2010), l'aprenentatge basat en problemes (Orts, 2011), la classe inversa (Miralpeix *et al.*, 2016), la introducció de noves tecnologies (Masdéu-Yélamos, 2018; Ufartes, 2016), la promoció de pràctiques més creatives (Folch *et al.*, 2019; Solé *et al.*, 2020), les propostes interdisciplinàries (Viladot *et al.*, 2018) o uns plantejaments més inclusius i enfocats a l'accessibilitat universal a la música (Carrera, 2019; Solé i Poole, 2020). Aquestes metodologies estan transformant la manera d'acostar l'educació musical tant als centres educatius com a les universitats, i busquen situar-se més en línia amb les demandes de la societat del segle XXI. Cal, doncs, conèixer aquestes experiències i visibilitzar-les per generar un impuls real cap a la millora de la qualitat en la formació musical dels futurs docents, sempre dins aquest diàleg entre universitat i escola.

3. Vincles entre universitats i centres formadors

Els graus de mestre estableixen un període formatiu de pràctiques curriculars. Durant aquest període, l'alumnat universitari té un contacte real amb la comunitat educativa escollida, d'entre un llistat d'escoles que han sol·licitat tenir un conveni de col·laboració amb la universitat per esdevenir centre formador. Però, què s'entén com a centre formador?

Segons el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2021, p. 6):

> El centre formador es defineix com a model i referent en la pràctica pedagògica en l'educació de tots els infants i joves. La línia pedagògica

> d'aquest model atorga rellevància al centre com una organització saludable que aprèn [...], amb el compromís en el desenvolupament personal i professional de tots els docents, així com en la formació de futurs docents, acollint-los i fent-los partícips de l'activitat educativa i la vida escolar. En definitiva, el centre formador es presenta com un tot que en la seva pràctica educativa promou entorns d'aprenentatge professionalitzadors.

Contextualitzar els aprenentatges teòrics en centres formadors facilita l'adquisició de competències per a l'exercici d'activitats professionals, facilita la inclusió a llocs de treball i fomenta la capacitat d'emprenedoria (Real Decreto 592/2014).

Aquest model de funcionament beneficia totes les parts vinculades, no només l'estudiant universitari. Els vincles que s'estableixen entre totes les parts garanteixen una formació i una pràctica basada en la innovació i la recerca per donar respostes als reptes educatius actuals, però, perquè el resultat de la col·laboració sigui fructífer, serà necessària la responsabilitat i la implicació de totes les parts. Entendre l'engranatge de tots els agents participants com una comunitat d'aprenentatge és la clau de l'èxit de la pràctica educativa (Bernay *et al.*, 2020).

El 2019, el Departament d'Educació va elaborar un nou document sobre les pràctiques educatives universitàries, anomenat Programa d'innovació pedagògica de pràctiques, i aportava així una nova visió del pràcticum i posava l'èmfasi en el centre educatiu i la seva funció formadora per al futur docent (Resolució EDU/2000/2019, de 17 de juliol).

Aquesta nova proposta considera bàsica la cooperació, els vincles i la comunicació entre els agents educatius, alhora que requereix disposar d'uns requisits mínims per formar-ne part. Un dels aspectes rellevants és que proposa buscar més espais de relacions entre les universitats i els centres formadors, més enllà del període formatiu de les pràctiques educatives, en la línia també del que es diu en altres fòrums, com els congressos de la WFATE - World Federation of Associations for Teacher Education (vegeu Amorós i Montané, 2016).

En altres paraules, la col·laboració entre universitats i escoles en la formació del professorat és habitual en el marc de les pràctiques, però rarament es treballa per la centralitat d'un *tercer espai* o *espai híbrid* (en la línia

de Zeichner, 2010), ni s'assumeix que garantir que hi hagi bons docents a les escoles i instituts és una corresponsabilitat d'ambdues institucions.

Precisament, en el nostre entorn, dins de la I Jornada de Pràctiques celebrada el 2017 a la Universitat Autònoma de Barcelona, el catedràtic Miquel Martínez citava una de les idees força recollides: "La formació és corresponsabilitat del centre i la universitat. La funció de l'escola i del mestre, juntament amb la universitat, és la de crear cultura pedagògica i, per tant, participar en els processos de professionalització i formació" (Departament d'Ensenyament, 2017, p. 9).

Fruit d'aquesta jornada, es va elaborar un document anomenat Propostes de projectes d'innovació i recerca que es poden fer entre centres formadors i universitats (Comissió Pedagògica de Pràctiques, 2019), on es recullen experiències o accions, sempre sota la mirada de la corresponsabilitat, que permeten millorar i intensificar la relació entre universitats i centres formadors.

4. El projecte ForMMus

Des de fa temps, coneixem l'existència de col·laboracions entre universitats i escoles més enllà de les pràctiques educatives. Dewey (1934) ja parlava de les escoles laboratori, basades en experiències artístiques pràctiques en entorns reals. Durant el transcurs dels anys s'han proposat diferents plantejaments amb la mateixa idea i trobem estudis més recents que ens presenten models que fomenten aquest tipus de col·laboració (per exemple, Patfield *et al.*, 2023) i alguns en l'àmbit musical (Conkling 2004 i 2007; Conkling i Henry, 1999; McClellan, 2011). L'interès del nostre estudi, de fet, és centrar-nos en experiències musicals.

Però, en el territori català, hi trobem experiències pràctiques d'educació musical en col·laboració entre centres formadors i universitats? Quines són? Quantes n'hi ha? Aquestes són les preguntes que va gestar el projecte ForMMus.

El projecte ForMMus (ref. 2020-ARMIF-00002) va néixer amb l'objectiu de millorar la formació musical dels graus d'educació primària de totes les universitats catalanes a partir d'un coneixement més gran de la música escolar i de més col·laboració entre els centres formadors i la universitat,

treballant des d'un model de ressonància col·laborativa (Marcelo, 1998). Es desenvolupà entre 2021 i 2023 i el seu àmbit d'actuació era tot Catalunya.

Per aquest motiu, en el projecte s'hi sumen set universitats catalanes d'educació (UB, UAB, UdG, UdL, URL-Blanquerna, URV, UVic-UCC), amb mestres de tots els Serveis Territorials, un representant de l'Associació d'Ensenyaments de Música de Catalunya (AEMCAT) i un membre de l'equip d'inspecció d'educació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

El projecte ForMMus es plantejava els següents objectius específics:

1. Descriure el paper de la música en les diverses tipologies de projectes educatius dels centres formadors.
2. Establir les principals competències i perfils dels especialistes de música als centres formadors.
3. Recollir les propostes existents en la formació musical de mestres que encaixin amb els plantejaments dels centres formadors de referència (objectiu específic 1) o que involucrin aquestes escoles de referència.
4. Dissenyar, validar i difondre les millores en les assignatures de l'àrea de música dins del Grau de Mestre de Primària de les universitats catalanes que comprenguin col·laboracions amb els centres formadors més enllà de les pràctiques.

Per donar resposta als objectius plantejats, el projecte es va desglossar en tres fases. En una es va plantejar donar a conèixer les experiències musicals existents entre els centres formadors i les universitats més enllà de les pràctiques educatives, i elaborar-ne un catàleg sota el títol *La vinculació escola-universitat en la formació musical de futurs mestres*, que es pot consultar en el següent codi QR (Figura 1). Aquestes són les experiències que s'analitzaran en aquest article.

Figura 1. Enllaç al catàleg d'experiències ForMMus.
El catàleg ForMMus: https://ddd.uab.cat/record/301406

5. Plantejament metodològic

La recerca realitzada, de naturalesa predominantment qualitativa, s'emmarca dins el paradigma sociocrític. La finalitat última és que l'anàlisi d'experiències de col·laboració entre universitat i escola permetin generar millores en el marc de la formació inicial de mestres.

Com s'ha explicat, el projecte ForMMus va recollir, de forma sistemàtica, projectes de col·laboració entre els centres formadors i les universitats de l'àmbit de l'educació musical, més enllà de les pràctiques curriculars, desenvolupats entre el 2017 i el 2022. Són experiències que es porten a terme en assignatures relacionades amb la formació musical dels futurs mestres generalistes i especialistes.

L'equip del projecte va elaborar una fitxa que es va enviar a totes les universitats participants, amb la intenció de recollir les experiències esmentades. La fitxa es desglossa en cinc grans apartats. Els dos primers recullen dades generals i de justificació que ens situa en quin marc es desenvolupa l'experiència musical, un altre apartat descriu en detall l'experiència i els dos últims en recullen la valoració, així com la possible transferibilitat a altres contextos (Taula 1).

Aquestes experiències es van registrar en el catàleg de pràctiques que vinculen universitat i escola des de l'àrea de música (Casals *et al.*, 2022) i ens ofereixen una visió global de les activitats que es porten a terme en el territori català, en col·laboració entre els ens educatius.

A la Figura 2 presentem el llistat d'experiències recollides ordenades alfabèticament per la universitat que les lidera i el títol de l'activitat:

De l'anàlisi de les quinze experiències van identificar-se tendències a partir de les quals van poder-se configurar quatre categories de projectes :

a) Projectes que incorporen metodologies docents concretes: aprenentatge-servei, treball per ambients, treball per projectes, aprenentatge basat en problemes, classe inversa i ludificació, entre d'altres.
b) Projectes interdisciplinaris.
c) Projectes que generen activitats didàctiques o materials didàctics.
d) Altres projectes musicals.

Taula 1. Fitxa catàleg d'experiències musicals

CATÀLEG DE BONES PRÀCTIQUES	
Aquest document pretén recollir totes les activitats realitzades **entre el curs 2017-2018 i el 2021-2022** (inclòs), que estan emmarcades dins d'assignatures de formació musical de mestres (generalistes o especialistes) i que plantegen alguna acció que vincula els estudis universitaris amb els centres formadors (o escoles de referència). S'han exclòs les activitats emmarcades dins de les pràctiques curriculars, però es tenen en compte les que, sense haver-hi un vincle directe per part dels estudiants, cerquen encaixar amb plantejaments concrets de centres formadors o les que es poden haver plantejat i no realitzat per causes diverses (especialment per la pandèmia).	
Dades generals	
Universitat:	**Titulació:**
Assignatura:	**Curs:**
Crèdits:	**Tipologia (obligatòria/optativa):**
Justificació i marc	
Plantejament de l'assignatura: **Anys que fa que està en marxa l'activitat (o cursos en què s'ha realitzat):**	
Descripció de l'activitat	
Objectius: **Funcionament:** **Participants i rols:** **Avaluació:**	
Valoració de l'activitat	
Què aporta?: **Quines són les mancances i les dificultats d'aquesta activitat?:** **Quin és el potencial de la proposta?:**	
Exemples i evidències En aquest apartat resultaria rellevant adjuntar evidències sobre els resultats de la proposta (qüestionaris de satisfacció, enquestes...) o il·lustracions de com s'ha desenvolupat (notícies, fotografies, vídeos...).	

Font: elaboració pròpia a partir de la fitxa utilitzada en el projecte ForMMus (https://webs.uab.cat/formmus/)

És important tenir en compte que algunes de les experiències recollides comparteixen més d'una categoria. Per tant, a l'hora d'analitzar-les aquesta variable s'ha tingut en compte i s'han revisat des de totes les òptiques.

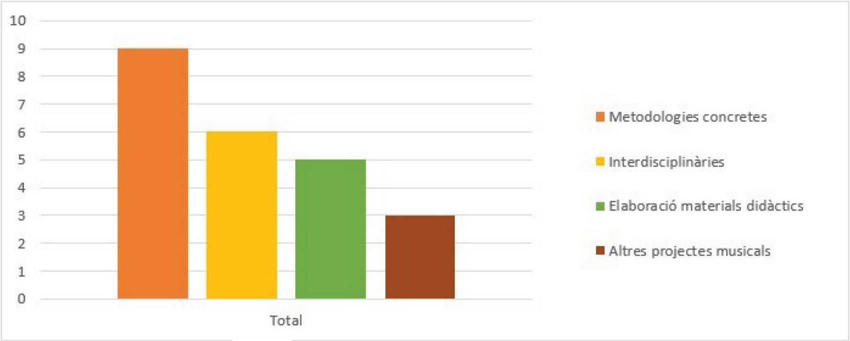
Figura 2. Llistat d'experiències

Les diverses categories es defineixen a partir d'autors concrets, tal com queda reflectit a la Taula 2. En aquesta taula s'hi desglossa cada categoria, l'autor o autora de referència i una breu descripció.

Per acabar, ens vam trobar amb un seguit d'experiències de col·laboració entre la universitat i el centre formador, que nosaltres hem anomenat *Altres projectes musicals*, perquè no estaven incloses en cap de les categories anteriors. Es tracta de projectes exclusivament musicals, que s'aborden

Taula 2. Tipologies de projectes

a) Projectes que incorporen metodologies docents concretes	Paños (2017)	Recull de les metodologies docents més utilitzades que responen a la necessitat actual de transformar la manera d'entendre l'educació a partir de creació d'espais i experiències de reflexió i adquisició de competències.
b) Projectes interdisciplinaris	Follari (2013, a Folch, 2022)	Interrelació o integració entre disciplines per crear quelcom de nou.
c) Projectes que generen activitats didàctiques o materials didàctics	Manrique i Gallego (2013)	Ús de materials didàctics que comporten una transmissió de coneixements, on l'alumnat interactua de manera pràctica i en forma de joc amb els continguts d'aprenentatge que necessiten per a la seva formació.



Gràfic 1. Experiències del catàleg ForMMus segons categories

des de la pràctica musical amb un objectiu clar: aprendre aspectes clau de didàctica de l'educació musical.

Al Gràfic 1 es pot veure el total de cadascuna de les experiències, segons la seva classificació:

Com es pot observar, les experiències catalogades com a Metodologies docents concretes i Interdisciplinàries són les que, en el buidat de les fitxes, van obtenir més representació, a molt poca distància de les que elaboren materials didàctics. És per aquest motiu que, en aquest article, ens centrarem sobretot a analitzar amb més profunditat aquestes dues categories majoritàries.

6. Resultats

Abans d'entrar en el detall de l'anàlisi de les dues categories mencionades, presentem un esbós de les característiques generals de les experiències musicals que ajuden a situar-nos en el context d'aquestes categories.

6.1. Caracterització de les experiències

Les dades que s'han obtingut en el buidat de les fitxes ens presenten un escenari força divers d'experiències. Hem observat que, a l'hora d'implementar-les en contextos reals, hi ha diferents maneres de procedir. Ens ha interessat observar l'aspecte temporal i espacial: es pot desenvolupar l'experiència en una sola sessió o en diverses sessions, i es pot desenvolupar l'acció en entorns educatius diferents (centre formador, universitat o altres).

Les 15 experiències formen part de la programació i planificació d'assignatures relacionades amb l'educació musical dels graus de magisteri i es dissenyen durant el transcurs de l'assignatura. Tanmateix, pensem que és important veure en quin moment s'executen i com s'organitzen, des del punt de vista de tots els agents involucrats.

A la Taula 3 mostrem el resum de les maneres de procedir segons aquests paràmetres.

Els aspectes més destacats del buidat de les dades ens constaten que les experiències que es porten a terme en una sola sessió, organitzativament, funcionen millor, atès que es concentra l'acció en un moment puntual. Però,

Taula 3. Distribució de les experiències d'acord amb les dimensions temporal i espacial

Nombre de sessions conjuntes		**On es desenvolupa l'acció**		
Una sola sessió	Diverses sessions	L'acció es duu a terme a la universitat	L'acció es duu a terme al centre formador	Depèn de l'ocasió
7	8	3	10	2
15 experiències		15 experiències		

en canvi, no existeix una aproximació prèvia a l'alumnat del centre formador i, per tant, hi ha un desconeixement més en detall del grup-classe al qual va dirigida l'experiència. D'altra banda, aquelles accions que es desenvolupen en diverses sessions denoten un component de complexitat pel que fa a l'organització dels calendaris lectius, ja que cal trobar més moments comuns entre els agents educatius involucrats, però hi ha més coneixença del grup-classe.

Pel que fa al lloc on es desenvolupa l'acció, el buidat de les dades destaca que, en la majoria de casos, és l'alumnat universitari qui es desplaça al centre formador. Però observem que, en tres experiències, és l'alumnat de les escoles qui es desplaça als espais de la universitat per realitzar les activitats. Quan hi ha desplaçament de l'alumnat del centre formador cap a la universitat, la temporització de l'experiència està concentrada, normalment, en una sessió matinal o de tarda a les instal·lacions universitàries. És interessant observar que el resultat de les dades analitzades constata que, amb aquesta manera de procedir, l'alumnat escolar no té prou temps per poder experimentar i gaudir de totes les activitats preparades per a l'ocasió.

Per altra banda, destaquem dues experiències que tant es poden realitzar en els espais universitaris com als dels centres formadors. En aquests dos casos, les persones que fan de docents al centre formador són les mateixes que imparteixen classe a la facultat. Aquest fet fa que, a nivell organitzatiu, hi hagi més facilitat per quadrar calendaris i també ajuda al disseny de les experiències, atès que hi ha un coneixement del grup-classe més aprofundit.

Una vegada vist com s'estableixen aquests vincles, en els següents apartats extraiem les tendències de les experiències analitzades, així com els beneficis i dificultats que presenten els projectes, per conèixer com s'organitzen i com es valoren.

6.2. Projectes que incorporen metodologies docents concretes

De les quinze experiències recollides, les que utilitzen metodologies docents concretes són set:

- Treballs de Fi de Grau amb ApS (UAB)
- Reptes per a contextos escolars diversos (UAB)
- Intercanvi d'experiències (UdG)
- Ludificació en educació musical (UdG)
- El cançoner: Cantem drets (URL)
- Concert taller per als més petits (URL)
- Beceroles sonores amb sentits (URV)

A partir del buidat de les dades, s'observa que les metodologies docents[1] utilitzades són: Aprenentatge Servei (ApS), Aprenentatge basat en problemes (ABP), Aprenentatge basat en projectes, classe inversa, ludificació, ambients i mètodes musicals pedagògics específics (Gordon, Dalcroze...).

De l'anàlisi extraiem que 4 d'aquestes 7 experiències coincideixen en l'ús de la metodologia Aprenentatge Servei. És per aquest motiu que ens sembla oportú tractar per separat aquelles experiències que, formant part de la categoria de metodologies docents concretes, tenen com a característica específica el component social que identifica els projectes d'Aprenentatge Servei.

A la Figura 3 veiem de forma més detallada aquesta subclassificació, en què quatre experiències estan catalogades com a Aprenentatge Servei i cinc com a altres metodologies docents, tenint en compte que dues de les experiències comparteixen les dues subcategories.

Entenem com a *Projectes Aprenentatge Servei* aquells en què l'alumnat universitari combina l'aprenentatge establert en les assignatures del grau amb un servei a la comunitat. Són experiències concretes que reforcen l'aprenentatge pràctic, el contacte amb l'entorn i el sentit de compromís amb la comunitat (Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes, 2019).

A diferència de les altres metodologies, l'Aprenentatge Servei estableix col·laboracions que no només acaben generant un servei a la comunitat on es realitzen, sinó que fins i tot advoquen per una acció de sostenibilitat i transferència del procés d'execució a la mateixa comunitat. Un dels exemples,

1 Davant la diversitat d'opinions sobre el concepte metodologia, en el cas que ens ocupa, s'ha considerat també englobar sota aquest terme propostes educatives específiques que parteixen d'una manera de procedir i d'execució orientada.

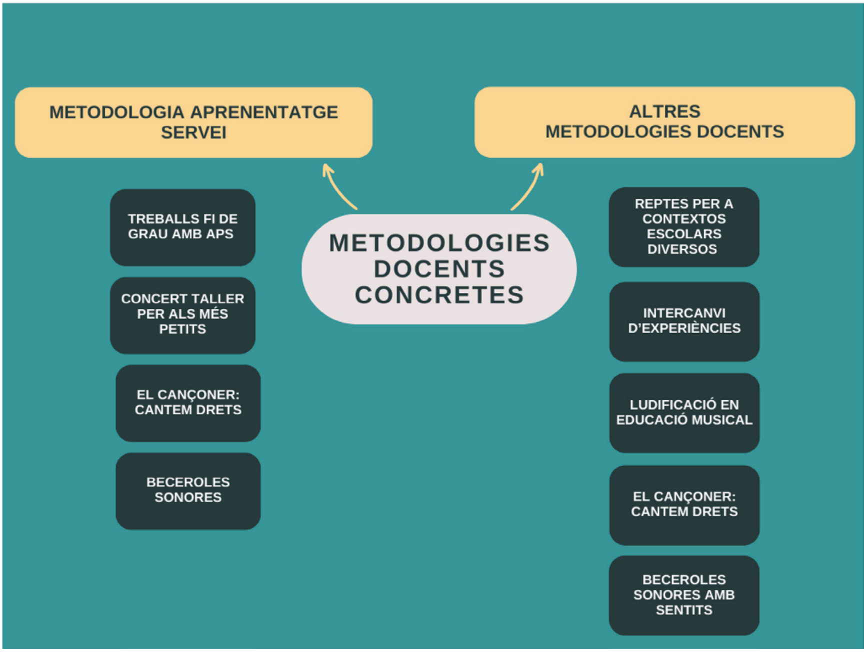
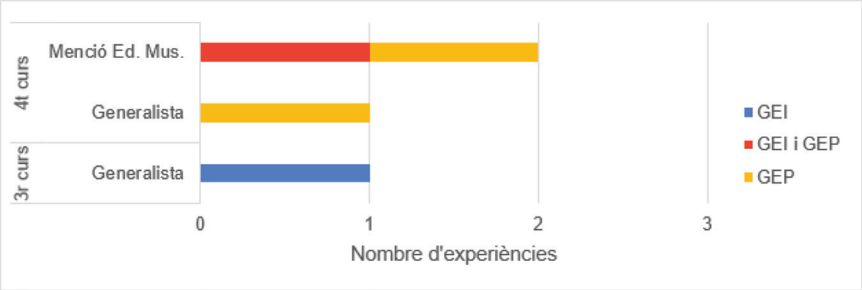


Figura 3. Aprenentatge Servei *vs.* altres metodologies docents

exposat en la guia *Fer aprenentatge i servei a la universitat* (Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes, 2019), és el de la col·laboració amb institucions penitenciàries per adequar materials didàctics a la realitat de les aules de la població reclusa. Aquest material queda a disposició del professorat encarregat d'exercir la docència en aquestes institucions.

Quan s'analitzen en detall les experiències recollides veiem que, majoritàriament, es porten a terme durant l'últim curs de carrera i que tenen més presència al Grau d'Educació Primària (GEP) malgrat que també n'hi ha al Grau d'Educació Infantil (GEI), tal com es mostra en el Gràfic 2. En el gràfic també observem quantes d'aquestes experiències es porten a terme des de la menció en educació musical.

El fet que es considerin experiències que tenen una gran part de compromís social i cívic, però també individual, amb molt de pes del moment evolutiu de l'alumnat que les porta a terme, segurament explica que s'esperi fins a l'últim curs de carrera per realitzar aquest tipus d'experiències.



Gràfic 2. Experiències ApS segons curs i tipologia d'alumnat universitari

Per a l'alumnat universitari, la finalització dels estudis és un moment clau i viu l'últim curs amb més expectatives, ja que se situa més a prop de la perspectiva professional.

Un aspecte destacat de l'anàlisi és veure qui inicia la col·laboració de les experiències Aprenentatge Servei. El resultat constata que, amb l'excepció d'una experiència, tota la resta s'han iniciat des de la universitat, i és, doncs, aquesta l'entitat impulsora d'aquest tipus d'experiències.

També cal destacar que els serveis que s'ofereixen en cadascuna de les experiències donen solució a les necessitats originals i assoleixen els objectius plantejats. Per tant, parlem de col·laboracions que no només ajuden en la formació inicial del docent, sinó que resolen les necessitats per a les quals s'ha dissenyat l'experiència de col·laboració.

Un dels treballs de fi de grau amb ApS de la UAB, per exemple, plantejava la necessitat d'implementar una formació de didàctica musical per a mestres de l'etapa Infantil de l'escola IE Pompeu Fabra del Pont de Vilomara i Rocafort (Pardo, 2021) quan, davant la reestructuració sobtada dels docents durant la situació de pandèmia de la covid-19, van haver d'assumir les tasques de l'especialista de música. L'objectiu de l'Aprenentatge Servei era la millora de l'educació musical en etapes primerenques. Fruit de la col·laboració entre la universitat i l'escola, els resultats foren favorables. Les mestres generalistes van poder adquirir habilitats per educar musicalment els infants, a més d'encoratjar-se en la pràctica diària d'una disciplina que, d'entrada, els era incerta i complexa, utilitzant els recursos proporcionats i, fins i tot, innovant a partir d'aquests.

La subcategoria d'altres metodologies docents, en canvi, fa referència a experiències que no requereixen del compromís de donar resposta a una necessitat social, sinó a l'ús de diverses metodologies per assolir un aprenentatge significatiu de l'alumnat, a partir de la reflexió i de l'aprenentatge actiu.

Desenvolupar projectes musicals a partir de metodologies docents concretes és un repte per a l'alumnat universitari, ja que requereix d'habilitats de planificació, disseny i posada en pràctica d'activitats musicals a l'aula amb una mirada que sovint no és l'habitual en aquesta disciplina. Per exemple: com es pot ensenyar una dansa utilitzant capses d'aprenentatge?, o com es pot crear una cantata utilitzant la classe inversa?

A mode d'exemple, presentem un dels casos estudiats. L'experiència del catàleg El cançoner: Cantem drets és un projecte que, a més d'incloure la metodologia d'Aprenentatge Servei, incorpora la metodologia de classe inversa. Té l'origen al curs 2014-2015, amb el nom El Cancionero, i es porta a terme entre la FPCEE Blanquerna de la URL i, inicialment, l'escola pública Collaso i Gil del barri del Raval de Barcelona. L'objectiu per esdevenir un projecte Aprenentatge Servei es fonamentava en la necessitat de col·laborar, en l'àmbit educatiu, en un entorn socioeconòmic desfavorit i de crear un projecte inclusiu i multicultural. Tal com explica un dels impulsors, el professor Antoni Miralpeix, el projecte parteix de realitats contrastades:

> El projecte El Cancionero parteix de realitats molt contrastades educativament i socialment parlant, i les situa en contacte i en interacció per tal d'afrontar reptes que la vida real reclama: entorns desfavorits - entorns privilegiats, escola-universitat, poesia-música, llengua-art, estudiants i mestres de primària - estudiants i professors universitaris (Escofet i Fuertes, 2018, p.72).

Actualment aquesta experiència es desenvolupa a l'escola Jacint Verdaguer de Barcelona i manté el mateix objectiu que en la seva aplicació original. A més, es realitza a partir de la metodologia de classe inversa, introduint l'ús de les eines TIC per accedir al coneixement de forma autònoma i compartir-lo després en gran grup a l'aula.

L'experiència consisteix a crear i interpretar una cantata que es construeix a partir de les poesies que creen els infants de cinquè de primària i

que, posteriorment, són musicades per l'alumnat de quart de menció de música de la FPCEE Blanquerna. Durant tot el procés es treballa de forma cooperativa i s'utilitza la metodologia de classe inversa en els dos col·lectius per elaborar les tasques respectives. Per fer-ho adequadament, en el cas dels alumnes de cinquè de primària, la metodologia pren una part autònoma i una altra més cooperativa i més guiada. En canvi, en el cas de l'alumnat universitari, la metodologia de classe inversa manté l'essència.

El resultat final és un recull de cançons que interpreten, conjuntament, infants cantant i alumnat universitari dirigint i acompanyant amb instruments, en un concert obert a les famílies en finalitzar el curs.

Com s'aprecia, el paper del docent, en aquest tipus d'experiències, està ben allunyat de les classes magistrals. Parlem d'un docent que agafa el paper de guia dels aprenentatges, ajudant l'alumnat a adquirir les competències i habilitats necessàries per resoldre les situacions plantejades de forma autònoma, a partir de la reflexió, de la capacitat crítica, de la recerca en fonts fiables i del treball cooperatiu.

En ambdues subcategories, veiem una tendència clara a abordar aquestes experiències en els últims cursos de grau. En aquest sentit, trobem un alumnat amb una formació específica més treballada que pot ajudar a plantejar les experiències a partir d'uns coneixements previs més integrats, però cal senyalar que, en l'àmbit musical, la majoria d'assignatures de menció s'imparteixen en finalitzar el grau, la qual cosa, també explicaria perquè no trobem aquest tipus d'experiències musicals en cursos inferiors.

6.3. Projectes Interdisciplinaris

Sota el paraigües d'interdisciplinarietat ens trobem sis experiències recollides pel projecte ForMMus:

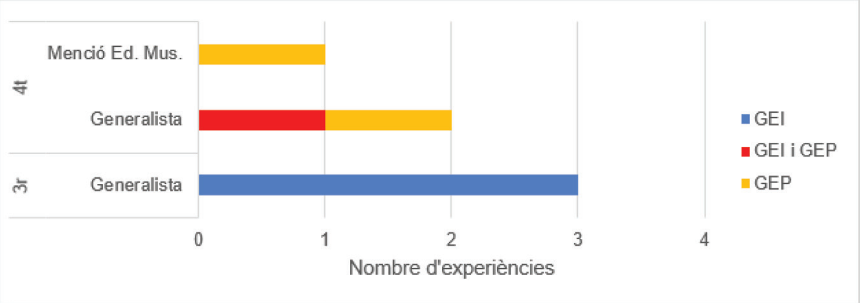
- Performers a l'aula (UB)
- Fira de cançoners (UAB)
- Expliquem un conte sonoritzat (UAB)
- Proposta educativa al voltant d'una performance artística (UdL)
- El cançoner: Cantem drets (URL)
- El projecte artístic a l'escola (URL)

De totes les experiències del catàleg ForMMus, les d'aquest tipus són les que tenen una tendència més clara. Parlem de propostes destinades, majoritàriament, a futurs mestres generalistes i, en gran part, per a l'alumnat del GEI. Són, per tant, experiències interdisciplinàries que s'entenen des de l'educació general i destinades a alumnes de primera infància.

En el Gràfic 3 es poden observar les experiències interdisciplinàries, segons el curs i el grau universitari on es porten a terme, així com quantes se'n desenvolupen a la menció.

Només una experiència està pensada per a l'alumnat de menció de música. Es tracta del projecte explicat anteriorment El cançoner: Cantem drets. Pel tipus de projecte que és, té el seu sentit de ser així, ja que és una experiència on s'interrelacionen les assignatures de Llengua Catalana i Castellana per crear poemes, amb l'assignatura de Música per *musicar* els poemes i crear les cançons. En aquest cas, la prosòdia (conseqüència de l'accentuació melòdica en l'accentuació fonètica d'un text) ha d'encaixar en la mètrica musical i és necessari tenir habilitats de composició, interpretació i direcció musical per portar-la a terme.

Les altres experiències, en canvi, estan enfocades a mestres generalistes i preferentment a estudiants de GEI. És a dir, no se'ls demana un nivell alt de coneixements musicals, però sí una base per poder utilitzar la música com a recurs en projectes interdisciplinaris. La visió holística de l'educació en les primeres etapes és un fet que hi ajuda i, per tant, no ens ha de



Gràfic 3. Experiències interdisciplinàries segons grau i especialització

sorprendre. La reflexió caldria fer-la, en canvi, en relació amb la poca quantitat de projectes interdisciplinaris que es porten a terme al GEP.

L'ús de les performances artístiques com a activitats interdisciplinàries, que relacionen la música amb assignatures com poden ser l'expressió visual i plàstica, l'expressió corporal, l'expressió oral o qualsevol altra disciplina, es presenta com una estratègia excel·lent per promoure l'educació integral i inclusiva i per fomentar la creativitat, la formació en valors i la transformació social des de la participació activa de l'alumnat. Això és el que s'extreu de les experiències Performance a l'aula, de la UB; Proposta educativa al voltant d'una performance artística, de la UdL, i Projecte artístic a l'escola, de la URL, que són clars exemples d'aquesta interdisciplinarietat. En els tres casos, els projectes prenen un caire global, holístic entre les disciplines, i es crea així una proposta nova amb una visió més de conjunt, més de suma d'elements que no pas d'activitats segmentades. Són casos on la integració de les diferents disciplines genera un producte nou, que és la finalitat de l'experiència.

6.4. Beneficis i dificultats que presenten els projectes

En aquest apartat llistarem els beneficis i les dificultats que s'han recollit en el buidat de les dades sobre les experiències musicals en col·laboració entre universitats i centres formadors.

De les valoracions extretes sobre les experiències, trobem que hi ha moltes coincidències, tant en els comentaris positius, com també en els aspectes que caldria millorar.

Com a aspectes positius, la majoria fan referència a la formació de mestres, i queda palès que aquestes pràctiques ajuden decisivament a la tasca educativa i d'aprenentatge, atès que proporcionen a l'estudiant universitari experiències en contextos reals. Els beneficis extrets en relació amb la formació dels futurs docents són:

- Situar l'estudiant universitari en un context real de pràctica musical.
- Elaborar una proposta didàctica des de l'inici, implementar-la, analitzar-la i valorar-ne el resultat.

- Obtenir un aprenentatge significatiu del procés d'ensenyament/aprenentatge, sabent combinar teoria i pràctica.
- Col·laborar i dialogar entre els diferents agents educatius involucrats: futurs mestres, mestres experts, centres formadors i universitats.
- Prendre consciència dels coneixements adquirits per portar a terme la pràctica docent i afavorir l'autoconeixement.

Però els beneficis no se centren únicament en els futurs mestres, sinó que en molts casos suposen interessants experiències i oportunitats per als infants i per al professorat dels centres formadors: les visites a la universitat, l'experimentació de propostes innovadores, la possibilitat d'aprofundir en metodologies concretes, etc. Per últim, el professorat universitari també n'extreu beneficis més enllà de la seva tasca com a docent de l'assignatura, gràcies a l'intercanvi d'impressions amb mestres en actiu i als vincles que es creen amb els centres formadors implicats.

Quan es parla d'aspectes de millora en el desenvolupament de les experiències, en canvi, aquests se centren més en la coordinació i en la manca de temps per poder implementar-les. També es destaca la preocupació davant de la baixa formació musical/artística/cultural de l'estudiant universitari actual que, malgrat que no es pot generalitzar, sí que és un dels debats recurrents dins el panorama universitari i educatiu del moment, i que en aquestes experiències també es fa evident.

A continuació es reflecteixen les principals dificultats amb què es troben les parts implicades per implementar les propostes descrites:

- El calendari dels centres col·laboradors i de la universitat no sempre coincideix; cal bona voluntat, esforços i buscar la flexibilitat horària tant per part dels especialistes de música dels centres formadors com per part del professorat i els estudiants universitaris.
- El temps de què disposa la matèria per poder elaborar i abordar aquest tipus de propostes acostuma a ser insuficient; això complica en gran mesura que les experiències esdevinguin realment significatives i s'hi aprofundeixi.

- Es requereix un esforç extra per part dels professors i professores responsables per coordinar tot el procés.
- Es constata una baixa formació de l'estudiant universitari per fer front a la pràctica musical/artística.
- Existeixen encara mancances importants en la planificació i la gestió d'aula per part de l'estudiant de pràctiques.

El recull de beneficis i dificultats denoten una concepció més integrada del sistema educatiu, en què la formació de mestres sobrepassa les parets de la universitat i en què les escoles també miren cap a fora i connecten amb un entorn que els pot resultar molt ric.

7. Conclusions i discussió

Les quinze experiències analitzades reforcen la idea que el fet de desenvolupar-les en contextos reals enriqueixen el creixement i el desenvolupament musical, emocional, creatiu i cultural del futur docent, en la línia del que exposen els estudis dels diferents models de col·laboració entre escoles i universitats citats anteriorment (McClellan, 2011; Conkling i Henry 1999, 2004, 2007; Patfield *et al.*, 2023). Amb tot, caldria un replantejament de la planificació de les diferents assignatures universitàries on es realitzen, per abordar-les amb total garantia d'èxit. Això suposa una predisposició per part de tots els agents educatius implicats, ja que es requereix un encaix organitzatiu de què sovint no es disposa. D'aquí que alguns punts clau que caldria revisar són els de garantir que els aspectes organitzatius no sobrepassin les tasques docents, i que es permeti certa flexibilitat en les estructures universitàries i en els seus calendaris (també dels centres formadors) a l'hora de planificar i implementar les experiències.

Les col·laboracions entre universitat i centres formadors ajuden a refermar un aprenentatge que esdevé més significatiu en la formació inicial dels docents (en la línia de Bernay *et al.*, 2020). Fidelitzar-les, consolidar-les, fixar-les prèviament en el calendari de les entitats col·laboradores, assignar equips de coordinació mixtes (universitat - centre formador) per a cada experiència i tenir clar els rols dels participants ajudaria a estabilitzar i millorar la posada en pràctica de les experiències ja existents i de les futures, i en garantiria un correcte seguiment.

La complexitat i les possibles dificultats a l'hora d'implementar aquest tipus d'experiències no ha de ser un fre per posar-les en pràctica. Aquestes experiències existeixen i s'estan portant a terme actualment i, per tant, són factibles i exitoses. Estem convençuts que promovent-les, visibilitzant-les i donant-les a conèixer, tal com el projecte ForMMus promou, s'encoratjarà a crear noves col·laboracions entre universitats i centres formadors i a millorar les existents. Val la pena establir i promoure canals de comunicació i de visibilització d'aquestes experiències per animar centres educatius o entitats interessades a establir noves col·laboracions.

Des d'una altra perspectiva, les experiències analitzades ens retornen una fotografia interessant del moment educatiu actual, quant a formació inicial, innovació, gestió i organització docent, etc. L'anàlisi de les experiències de col·laboració presents en totes les universitats ens mostra que es tracta, sobretot, de propostes d'innovació a partir de metodologies concretes, on l'infant és l'artífex del seu propi aprenentatge (Paños, 2017), i en propostes interdisciplinàries o que aposten per un aprenentatge holístic (en la línia de Folch *et al.*, 2019; Solé *et al.*, 2020 o Viladot *et al.*, 2018). Val la pena plantejar-se per què, a mesura que avancem en la conceptualització del marc educatiu obligatori, sovint veiem com el treball holístic, característic de l'etapa infantil, comença a segmentar-se per abordar les diferents matèries educatives de forma massa compartimentada, i es perd la mirada interdisciplinària en l'educació d'infants més grans. Tal com Miseliunaite *et al.* (2022) exposen, pensem que caldria revisar la formació dels futurs docents per convertir-los en educadors holístics.

Un altre element clau que cal ressaltar és que no qualsevol escola pot ser un centre formador. És necessari trobar aquells centres disposats a obrir-se a un treball en equip amb el professorat universitari i crear una veritable comunitat d'aprenentatge entre les parts implicades (en el sentit de Bernay *et al.*, 2020). No es pot perdre de vista que l'alumnat universitari destina una gran part de la seva formació a les pràctiques curriculars en el centre formador. Si a aquesta experiència s'hi sumen les col·laboracions aquí descrites, és obvi que el centre formador agafa un paper essencial en la formació del professorat. Calen, per tant, centres implicats, responsables i compromesos amb el desenvolupament de la formació inicial (Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2021), amb ganes

de treballar conjuntament amb la universitat, conscients que la seva tasca és clau per garantir la millora de la qualitat docent i de la nostra professió.

Fruit de l'anàlisi realitzada, també resulta pertinent destacar la figura del mestre que imparteix docència tant a la universitat com al centre formador. Un docent, aquest, que facilita l'encaix de tot plegat i que aporta una expertesa real a l'alumnat universitari. La figura del professorat universitari que trepitja l'escola i, per tant, que coneix la realitat dels infants, facilita l'entesa entre els agents educatius i també la seva organització. La seva experiència, sumada a la del professorat universitari, com a expert i amb compromís amb la recerca, contribueix clarament a la qualitat de la formació inicial docent.

Referències bibliogràfiques

Alsina, M., i Farrés, I. (2021). ¿Jugar o aprender? El aprendizaje lúdico en la formación musical del maestro. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 18*, 83-96.

Amorós, C., i Montané, M. (2016). La innovació en la formació del professorat en un context global. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis), 1*, 40-54.

Aróstegui, J. L. (coord.) (2020). *Qué es la sociedad del conocimiento* [Vídeo documental]. IMPACTMUS. http://profmus.ugr.es/proyecto-impactmus/

Bernay, R., Stringer, P., Milne, J., i Jhagroo, J. (2020). Three models of effective school-university partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studies, 55*, 133-148. https://doi.org/10.1007/s40841-020-00171-3

Berrón, E. (2021). De la especialidad a la mención: un paso atrás en la formación universitaria del maestro de Educación Musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 18*, 111-126. https://doi.org/10.5209/reciem.69694

Carrera, M. (2019). The challenge of transforming the music class into an inclusive class. *Cornucopia, 5*, 73-76.

Casals, A., Fernández-Barros, A., i Prats, G. (eds) (2022). *La vinculació escola-universitat en la formació musical de futurs mestres. Catàleg de les pràctiques existents a set universitats catalanes.* https://webs.uab.cat/formmus/resultats-i-documents-del-projecte/

Coll, C., Mauri, T., Colomina, R., Engel, A., Oller, J., Onrubia, J., i Rochera, M. J. (2018). Cap a una educació distribuïda i interconnectada. Algunes implicacions per a la formació dels docents. Dins T. Lleixà, B. Gros, T. Mauri i J. L. Medina (coords.), *Educació 2018-2020. Reptes, tendències i compromisos* (p. 27-31). IRE-UB. http://hdl.handle.net/2445/164464

Comissió Pedagògica de Pràctiques (2019). *Propostes de projectes d'innovació i recerca que es poden fer entre centres formadors i universitats*. Departament d'Educació. https://projectes.xtec.cat/centresformadors/

Conkling, S. W. (2004). Music Teacher Practice and Identity in Professional Development Partnerships. Dins *Action, Criticism & Theory for Music Education* (vol. 3).

Conkling, S. W. (2007). *The possibilities of situated learning for teacher preparation: The Professional Development Partnership.*

Conkling, S. W., i Henrry, W. (1999). *Professional Development Partnerships: A new model for music teacher preparation.*

Departament d'Educació (2021). *El centre formador: entorn d'aprenentatge professionalitzador.* https://xtec.gencat.cat/ca/formacio/centres-formadors/els-centres-formadors/

Departament d'Ensenyament (2017). *Idees força i aportacions de les taules de treball d'educació Primària*. I Jornada de Pràctiques, novembre de 2017. https://projectes.xtec.cat/centresformadors/

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Perigee Books.

Escofet, A., i Fuertes, M. T. (2018). *Construint vincles entre universitat i societat. 20 experiències d'aprenentatge servei a les universitats catalanes*. Edicions Universitat de Barcelona.

Esteve-Faubel, J. M., Molina, M. Á., Botella-Quirant, M. T., Faya-Alonso, Ú., i Esteve-Faubel, R. P. (2017). La mención de Música en Magisterio de Primaria. A Roig-Vila, Rosabel (coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2016-2017* (p. 1993-2004). ICE - Universitat d'Alacant. http://hdl.handle.net/10045/73389

Folch, C. (2022). *Processos creatius i educació. Estudi de la contribució del Projecte Artístic Interdisciplinari a la formació inicial de mestres de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport Blanquerna* [Tesi doctoral]. Universitat Ramon Llull]. http://hdl.handle.net/10803/674842

Folch, C., Capdevila, R., i Prat, M. (2019). Percepción del profesorado sobre una experiencia multidisciplinar: arte y ciencias en un grado de educación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 13*(1), 38-56. http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.743

González-Martín, C., i Valls, A. (2018). Los proyectos de trabajo en el área de música: una metodología de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos de la sociedad del siglo xxi. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, 15,* 39-60.

López, N., Madrid, D., i de Moya, M. del V. (2017). La formación musical en los planes de estudios para maestros de Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Estudios pedagógicos, 43*(1), 423-438.

Manrique, A. M., i Gallego, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4*(1), 101-108.

Marcelo, C. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación, 317,* 97-120.

Masdeu-Yélamos, E. (2018). MITEM, una propuesta de marco para la integración de las tecnologías en la educación musical. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació, 1,* 20-31.

McClellan, E. R. (2011). Socialization of undergraduate music education majors in a professional development partnership model. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 190,* 35-49. https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.190.0035

Miralpeix, A., Simon, J., Cervera, N., Pérez, A., Ojando, E., ..., i Prats, M. À. (2016). *El cancionero: Flipped Classroom y la actualización de la Taxonomía de Bloom en la Educación Musical* [Comunicació]. IV Congreso CEIMUS, Madrid.

Miseliunaite, B., Kliziene, I., i Cibulskas, G. (2022). Can holistic education solve the world's problems: A systematic literature review. *Sustainability, 14*(15), 1-20. https://doi.org/10.3390/su14159737

Oriola-Requena, S., Calderón-Garrido, D., i Gustems-Carnicer, J. (2022). Autopercepción del desarrollo de las competencias musicales del futuro profesorado generalista: un análisis diagnóstico. *Revista Electrónica de LEEME, 50,* 16-30. https://doi.org/10.7203/LEEME.50.24120

Orts, M. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes (ABP)*. Graó.

Paños, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20* (3), 33-48. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.3.272221

Pardo, J. (2021). *Musicant a mestres generalistes* [Treball de Fi de Grau]. UAB. https://ddd.uab.cat/record/248581

Patfield, S., Gore, J., i Harris, J. (2023). *Shifting the focus of research on effective professional development: Insights from a case study of implementation*.

Real Decreto 592/2014 [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte], pel qual es regulen les pràctiques acadèmiques externes dels estudiants universitaris. 30 de juliol de 2014.

Resolució EDU/2000/2019 [Departament d'Educació], per la qual es crea el Programa d'innovació pedagògica de pràctiques del MUFPS i s'obre convocatòria pública per a la selecció de centres educatius que imparteixen ensenyaments secundaris interessats a formar-ne part a partir del curs 2019-2020. 17 de juliol de 2019.

Rodríguez-Quiles, J. A. (2012). Del burro cantor la sombra. Educación musical en España por movimiento cancrizante. *Eufonía: Didáctica de la Música, 54*, 7-23.

Solé, Ll., i Poole, S. E. (2020). How Music Accessibility can be used in Art Based Research experiences. Dins A. Owens, i J. Adams (eds.), *Beyond text: Learning through arts-based research practices* (p. 129-146). Intellect.

Solé, L., Sole-Coromina, L., i Poole, S. E. (2020). Mind the gap: identifying barriers to students engaging in creative practices in higher education. *Journal of Work-Applied Management, 12*(2), 207-219.

Ufartes, G. (2016). *L'IPAD a l'àrea de música: disseny, aplicació i anàlisi d'una proposta didàctica a l'educació primària* [Tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. https://hdl.handle.net/10803/367461

Vidal, J., Duran, D., i Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación, 22*(3), 363-378.

Viladot, L., i Casals, A. (2018). Ryming the Rythm and Measuring the Metre: Pooling Music & Language in the Classroom. *Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, 1*(1), 37-43.

Viladot, L., Hilton, C., Casals, A., Saunders, J., Carrillo, C., ... i Welch, G. (2018). The integration of music and mathematics education in Catalonia and England: Perspectives on theory and practice. *Music Education Research,* 20(1), 71-82.

Xarxa d'Aprenentatge Servei de les Universitats Catalanes (2019). *Guia 0. Fer aprenentatge servei a la universitat*. ACUP. https://www.acup.cat/ca/publicacio/guia-0-fer-aprenentatge-servei-la-universitat

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 24(2), 123-149.

L'APRENENTATGE BASAT EN EL DISSENY DE JOCS: ELS REPTES DE DUES MESTRES A L'HORA D'ENSENYAR A TRAVÉS DEL JOC

Laura Martín Ferrer
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya
Departament de les Arts i les Ciències
laura.martin@uvic.cat
https://orcid.org/0000-0002-3275-7257

Arnau Amat Vinyoles
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya
Departament de les Arts i les Ciències
arnau.amat@uvic.cat
https://orcid.org/0000-0002-2307-7604

Resum

Tot i que els jocs són una eina valuosa per a l'ensenyament de les ciències, encara hi ha poca investigació sobre les experiències de disseny de jocs per construir coneixement científic. Aquest estudi explora com dues mestres de primària en formació inicial reflexionen sobre l'experiència de dissenyar una activitat de joc científic dins d'una Situació d'Aprenentatge. Des d'un enfocament interpretatiu i sociocultural, es van recollir dades qualitatives de les experiències del grup a partir de grups focals en dos moments del procés de disseny. Els resultats mostren: *a*) les diferents concepcions de les mestres sobre l'ús dels jocs per ensenyar ciències; *b*)

Comunicació Educativa, núm. 37, 2024, pàg. 171-194 | DOI: 10.17345/comeduc37.4016
ISSN: 1575-9911 | EISSN: 2339-5559 | http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

quatre reptes que encaren durant el procés de dissenyar un joc per ensenyar ciències. El context d'aprenentatge de disseny de joc va propiciar la reflexió entorn a les orientacions didàctiques per a la construcció del coneixement científic de les futures mestres de primària.

Paraules clau: formació inicial de mestres, aprenentatge basat en jocs, didàctica de les ciències.

Game Design-Based Learning: the challenges of two teachers when teaching through play

Abstract

Although games are a valuable tool for teaching science, there has still been little research on experiences of designing games as a means of building scientific knowledge. The present study explores how two pre-service primary school teachers reflect on the experience of designing a science game activity within a Learning Situation. Taking an interpretative and sociocultural approach, qualitative data were collected from the group's experiences through focus groups at two points in the design process. The results show: a) the teachers' different understandings of how games can be used to teach science; and b) the four challenges faced by the teachers during the process of designing a game to teach science. Learning how to design a game caused them to reflect on pedagogical orientations that could be used by future primary school teachers for the construction of scientific knowledge.

Keywords: pre-service primary school teacher training, Game-Based Learning, science teaching.

Rebut: 25/03/2024 | Acceptat: 02/07/2024

1. Introducció

El joc pot ser una eina pedagògica útil per ensenyar i aprendre ciències. A més de la motivació i l'aprenentatge conceptual, els jocs de ciències poden ser instrumentalitzats per fomentar pràctiques científiques, la comprensió de la naturalesa de la ciència, el desenvolupament del diàleg i l'argumentació científica, així com per fomentar una identificació més profunda de l'alumnat amb la ciència i el seu propi procés d'aprenentatge (Honey i Hilton, 2011). Diverses investigacions mostren que el joc no simplement afavoreix, sinó que potencia pràctiques pròpies de l'activitat científica (Gee, 2003). En aquest sentit, els contextos de joc no es limiten a la transmissió passiva de dades científiques o a una visió reduïda de la ciència; més aviat, es configuren com a contextos que permeten la indagació sociocientífica, com ha destacat Barab en la seva revisió (2007).

El joc pot esdevenir una experiència d'aprenentatge a l'escola, tal com defensa Dewey (2004), en la qual es duguin a terme activitats de joc, enteses com a activitats voluntàries, plaents i fictícies, que contemplen unes normes, un espai, uns materials i uns objectius consensuats (Huizinga, 1972). Així i tot, estem d'acord amb Ripoll (2006) que l'única persona que pot dir que està jugant és el mateix jugador, qui viu una experiència com a divertida i plaent. I, per tant, un joc pot ser viscut com a tal per una persona i, alhora, no ser un joc per a una altra persona en funció de si la seva experiència és lúdica o no.

És important remarcar que, quan ens plantegem el disseny de jocs en aquest estudi, aquests elements del joc, com l'espai o les normes, que definiran la relació entre participants o amb el material, es defineixen per aconseguir una determinada experiència orientada específicament a l'aprenentatge de les ciències.

Entenem que si els docents volem introduir el joc per aprendre ciències, els jocs que escollim o dissenyem han de permetre fer ciència autèntica a l'aula, és a dir, fer aquelles accions que caracteritzen l'activitat científica. Ens referim al fet que els jocs de ciències haurien de permetre desenvolupar algunes competències, habilitats i pràctiques científiques en relació amb fenòmens científics, com fer-se preguntes, observar i

analitzar dades, fer hipòtesis, extreure conclusions, i també argumentar d'acord amb les evidències, representar idees o construir explicacions científiques.

En aquest sentit, entenem el joc de ciències com una activitat lúdica que incorpora mecàniques i elements per afavorir un context de ciència autèntica. Per exemple, un joc de cartes que permeti comprendre les relacions tròfiques entre éssers vius com Ecosistemas (Vidal, 2023), o bé un joc de punteria amb rampes que permeti observar la força de fregament en objectes de mides o formes diferents.

Al contrari, un joc de ciències no hauria de ser una simple modificació estètica d'una activitat científica disfressada d'elements lúdics, com l'ús d'un concurs de preguntes digital com el Kahoot! per disfressar una prova d'avaluació sobre la flotabilitat o un joc que inclou les ciències de forma anecdòtica, per exemple un joc de taula que contempla una temàtica científica com el joc de taula Virus (Cabrero *et al.*, 2015), però que està mancat de contingut científic sobre la transmissió dels virus. Així doncs, entenem que un joc de ciències és aquell que aconsegueix el difícil equilibri entre "accions que permetin aprendre ciències" i "accions que permetin gaudir del joc".

El següent estudi forma part d'una investigació més àmplia d'una tesi doctoral en el marc de les dues assignatures de didàctica de les ciències al Grau de Mestre d'Educació Primària de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. En aquest article ens centrem en la primera assignatura de tercer curs, en la qual es proposa un context de disseny d'una Seqüència d'Ensenyament i Aprenentatge (SEA) en què s'havia d'incorporar una activitat de joc. Aquest context d'aprenentatge permet que les mestres en formació inicial reflexionin sobre les seves orientacions didàctiques amb relació a l'ensenyament de les ciències i el joc com a estratègia educativa.

En aquest sentit, l'objectiu d'aquest article és doble: per una banda, descriure i interpretar les concepcions que tenen les mestres sobre el joc com a eina per ensenyar ciències i, per altra banda, identificar els reptes i dificultats que han hagut d'afrontar mentre dissenyen una activitat de joc per ensenyar la força de fregament.

2. Disseny de jocs en la formació inicial de mestres

Els processos de disseny d'un joc posen a prova les habilitats i els coneixements dels docents, ja que han d'aplicar el seu coneixement didàctic de les ciències i reflexionar sobre els processos d'ensenyament i aprenentatge. Encarar-se als reptes del disseny de jocs podria ajudar a donar sentit a les pròpies orientacions didàctiques. Quan es dissenya un joc, al contrari que quan només s'hi juga, es construeixen noves relacions amb el coneixement i es fan nous aprenentatges (Kafai, 2006). Per exemple, anticipar les necessitats de l'audiència, que en el nostre cas es tradueix a comprendre com els nens i les nenes aprenen ciències i les necessitats didàctiques del joc (Arnab *et al.*, 2019).

Les mestres inicien la formació inicial amb unes orientacions, actituds i emocions establertes sobre les ciències i el seu aprenentatge procedents de l'experiència de la seva etapa escolar (Mellado *et al.*, 2014). Aquestes orientacions inicials com a estudiants de ciències i de les experiències prèvies com a jugadors influiran en el disseny inicial dels jocs. El redisseny del joc en la segona part de l'assignatura també quedarà marcat per les seves reflexions i orientacions entorn del Coneixement Didàctic del Contingut treballat a l'assignatura, format, segons Appleton (2003) per tres dominis: de les ciències, del coneixement didàctic general i del coneixement específic de com ensenyar ciències. Aquest context de planificació i de revisió de la planificació és considerat un context útil d'aprenentatge (Abell *et al.*, 2010). El context de disseny de joc podria aportar un grau més de dificultat, però amb la incorporació d'estratègies per a la planificació de situacions d'aprenentatge, com el cicle d'aprenentatge de Jorba i Sanmartí (1994), els mestres i les mestres es veuen més capaços d'abordar el repte i conceptualitzen el joc dins aquest marc de planificació (Martín-Ferrer *et al.*, 2023).

La literatura sobre el disseny de jocs com a context d'aprenentatge mostra com aquest context permet una mirada més holística de la situació d'aprenentatge que es vol plantejar, més enllà del contingut científic, ja que permet anticipar procediments i actituds que poden emergir en el joc (España *et al.*, 2013). Però també trobem dificultats afegides en dissenyar un joc. Aquests mateixos autors, que analitzen com un grup

de professorat de ciències de secundària en formació inicial dissenya jocs de rol sobre l'escalfament global, destaquen la dificultat de dissenyar un joc equilibrat que relacioni de forma coherent els objectius que es volen aconseguir i la resta del disseny (accions de joc, materials entre d'altres).

Altres aspectes del disseny de jocs destacats per Romero *et al.* (2019), que van investigar un grup de professorat de màster en el codisseny de jocs per a nens i nenes d'escoles rurals, són: *a*) la limitació de recursos materials i la limitació de coneixements per dissenyar un joc; *b*) la dificultat de crear jocs adequats a l'aprenentatge, especialment la complexitat de transformar idees en jocs; *c*) la necessitat i la importància d'un clima positiu d'equip per a l'experiència de cocreació entre professorat.

En canvi, les experiències en la formació inicial de mestres de primària són diferents, ja que el desconeixement del contingut científic sembla una dificultat més central en el disseny de jocs, segurament degut al fet que la seva formació és més generalista. Allsop i Jassel (2015) comparen dues experiències a Anglaterra i Itàlia de mestres implementant jocs digitals a les aules de primària. A partir de qüestionaris per identificar les orientacions dels mestres, es va observar un seguit d'impediments que trobaven en l'ús del joc a l'aula: *a*) no tenir un marc de referència clar de com aplicar l'Aprenentatge Basat en Joc; *b*) sentir-se mancats de coneixement del contingut; *c*) sentir-se mancats del coneixement didàctic per implementar el joc. Així doncs, posen de manifest la necessitat d'un model o un enfocament per integrar els jocs a les aules de forma sensible al context, ja que, encara que els mestres mencionen aspectes positius del joc educatiu, no tenen indicacions de com aconseguir la finalitat didàctica a través del joc.

Aquesta manca de coneixement sobre el disseny de jocs per ensenyar ciències podria provocar dificultats en el procés del disseny, en el desenvolupament i en l'ús del context de joc per aprendre, que podrien comportar emocions d'ansietat sobre la possibilitat de no preparar un joc adequat a l'edat i al contingut, tal com observa Karadag (2015) en un estudi sobre la percepció de l'Aprenentatge Basat en Joc dels mestres en formació inicial. Així i tot, les mestres tenen percepcions positives amb relació a l'ús del joc amb finalitats educatives.

3. Reptes del disseny de jocs per promoure l'aprenentatge de les ciències

Una part significativa de l'eficàcia d'un joc es troba en com està dissenyat, especialment en el camp de les ciències, on el disseny hauria de permetre crear una experiència de joc que promogui el desenvolupament d'habilitats relacionades amb la ciència (Chmiel, 2009). Diversos autors han identificat una sèrie de característiques de disseny de jocs que tenen un impacte en el procés d'aprenentatge en ciències. Encara que la major part de la literatura existent se centra principalment en videojocs i simulacions, aquestes característiques també són aplicables als jocs no virtuals.

Els jocs educatius es caracteritzen per tenir dos objectius: el lúdic, que respon a la pregunta «Què he de fer per guanyar?», i el d'aprenentatge, que respon a la pregunta «Què aprenc sobre l'àrea de coneixement que abraça el joc, en aquest cas, les ciències?». Una de les dificultats de dissenyar jocs educatius és precisament com incorporar aquests objectius d'aprenentatge (Weitze, 2014). L'èxit de l'aprenentatge a través del joc només es produirà si aconseguim alinear els objectius d'aprenentatge i els objectius de joc, de manera que s'abordin els continguts d'aprenentatge i que es garanteixi la diversió. Davant d'aquest repte, els mestres en formació troben dues maneres per alinear aquests objectius quan dissenyen jocs de ciències (Martín-Ferrer *et al.*, 2023): *a*) la primera és fusionar l'objectiu lúdic i didàctic fent que per guanyar sigui necessari l'aprenentatge científic, per exemple un joc de taula sobre qui és qui en materials aïllants i conductors en el qual cal fer preguntes sobre conductivitat per encertar el material; *b*) la segona és mantenir els objectius lúdics i didàctics separats, però generar un espai de reflexió sobre com ha funcionat el joc, per exemple jugar a la corda i treballar el tema de la força de fregament. En aquest cas, cal incorporar un espai de reflexió per vincular el joc amb l'objectiu didàctic.

En aquest sentit, cal evitar el disseny d'activitats de joc aïllades que no permetin donar sentit als aprenentatges fets en el joc. Segons Kim *et al.* (2009), és necessària una estructura metacognitiva que fomenti la reflexió de l'alumnat amb preguntes reflexives i l'enllaç entre el contingut

del joc i la vida real. Staalduinen i Freitas (2011) proposen el *debriefing*, una activitat posterior al joc que permet la reflexió i la relació del contingut educatiu amb l'experiència de joc viscuda. Altres recerques (Alklind Taylor, 2014) destaquen la importància d'un espai d'introducció previ al joc per assegurar que l'alumnat coneix l'objectiu i el context de l'activitat, així com també el coneixement del contingut per aplicar-lo a l'activitat de joc (Crookall i Thorngate, 2009). En aquest sentit, entenem que el joc en sentit estricte no ha de complir totes les funcions didàctiques d'una situació d'aprenentatge d'investigació, ja que es podrien acabar de complementar amb aquestes activitats anteriors o prèvies al joc.

Un altre aspecte a destacar és el repte de dissenyar la narrativa que contextualitza el joc de ciències. Les autores Wilson *et al.* (2009) destaquen que la narrativa ha de permetre la immersió en el joc i que les representacions més realistes poden ser més efectives que situacions més abstractes. Les autores defensen que encara és més rellevant si s'incorpora algun element de misteri en el joc, entenent *misteri* com el problema o la missió que s'introdueix en la narrativa del joc per tal de motivar els participants.

Equilibrar el grau de control de l'usuari, és a dir, la capacitat de decisió de l'alumnat en el joc amb l'objectiu d'aprenentatge de ciències és una altra de les característiques que assenyalen Honey i Hilton (2011). Ens referim a la relació entre l'estructura i l'agència; de quina manera el joc delimita l'ús del temps, el material, l'espai; la relació entre participants per determinar una capacitat d'acció i de decisió concreta de la persona que juga. L'autonomia del jugador pot ser un element motivador, però alhora motiu de confusió si no està alienada amb els objectius. En aquesta línia, l'excessiva estructuració de les regles provoca poca autonomia (Young *et al.*, 2012).

I, finalment, el repte d'aconseguir que l'alumnat assoleixi un estat de fluïdesa. Csíkszentmihályi (1990) desenvolupa el concepte *fluir*, per parlar de l'equilibri entre la dificultat que suposa la superació d'un repte del joc i la seva habilitat o experiència per resoldre'l. Aquest *fluir* es trenca quan el repte és massa complex o és massa fàcil segons les capacitats de l'alumnat. Així doncs, subratllem la importància d'anticipar les dificultats que poden sorgir amb relació a les idees inicials dels

nens i les nenes de primària sobre el fenomen de les ciències, així com a les accions de joc plantejades.

4. Marc metodològic

El principal objectiu de l'assignatura de Didàctica de les Ciències I, on s'emmarca aquesta recerca, és confrontar les pròpies orientacions dels estudiants de mestre sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències mitjançant diverses oportunitats de reflexió. L'assignatura va tenir lloc el curs 2017-2018 durant 3,5 hores a la setmana durant 14 setmanes. La demanda concreta feta als estudiants era dissenyar una SEA que com a mínim contemplés cinc activitats de les quals una havia de ser un joc. En cap moment se'ls delimitava la tipologia de joc a dissenyar o en quin moment de la SEA l'havien d'incorporar. Alguns exemples de jocs que van dissenyar es mostren a la taula 1. El grup classe estava format per 64 estudiants de l'assignatura organitzats en 20 grups de treball. Es van dissenyar un total de 20 jocs sobre la calor, la força de fregament, la flotabilitat, el so i la llum.

Taula 1. Exemples de jocs de ciències que van dissenyar els mestres en formació inicial

Tema	Breu descripció del joc
Exemple dels jocs sobre la calor	Joc de taula. És una versió del joc comercial Qui és qui?. Les caselles són objectes fets de materials aïllants o conductors, com una ampolla de plàstic, una cullera de fusta o una olla metàl·lica. L'alumnat ha de fer preguntes sobre la conductivitat dels materials per esbrinar el material correcte amb el suport d'un guió.
	Joc motriu. Versió del joc tradicional d'atrapar. El joc permet simular les partícules a diferents temperatures. Les dues parelles que atrapen són partícules a temperatura alta o baixa, en atrapar les partícules a temperatura ambient (resta de jugadors) es condueix la calor i adopten la mateixa temperatura, excepte si estan a la zona de materials aïllants, que els permet salvar-se.
Exemples dels jocs sobre la flotabilitat	Joc de construcció. A partir d'un recipient transparent i diferents materials, s'ha de construir un vaixell amb el màxim de material possible, però que no s'enfonsi. Cada material dona uns punts concrets.
	Joc de preguntes a partir de la plataforma virtual Kahoot!. Es proposen preguntes amb múltiple resposta sobre flotabilitat. L'alumnat respon a través dels seus telèfons mòbils. El joc valora la correcció i la rapidesa en la resposta.

Exemples dels jocs sobre la força de fregament	Joc de lliscament. Els alumnes trien en quin ordre col·loquen les superfícies en la trajectòria de la pilota per determinar la distància en què s'atura. Guanya la partida l'equip que s'apropa més al punt marcat. Tot seguit hi ha preguntes per reflexionar sobre què hem observat i què podem concloure.
	Joc de lliscament. Els jugadors han de deixar anar una pilota per tal de fer punteria a una distància concreta que els atorgarà una determinada puntuació. Poden variar la inclinació de la rampa. Finalment se'ls pregunta què han tingut en compte per aconseguir la màxima puntuació.
Exemples de jocs sobre la llum	Joc de construcció. Es proposa que l'alumnat construeixi un circuit amb miralls, lots, objectes opacs i fulls de colors, entre d'altres. Cal aconseguir arribar a un punt determinat escollint 8 materials i descartant-ne 4.
	Joc de comunicació. Un grup recrea una escena amb diferents materials perquè es mostri una ombra. L'altre grup, que només veurà la silueta en 2D, haurà de pensar la posició dels objectes per formar la mateixa ombra.
Exemples de jocs sobre el so	Joc motriu. Un jugador porta una sirena per simular que és una ambulància. La resta de jugadors, que van amb els ulls tapats, circulen per l'espai i han d'evitar que l'ambulància els atrapi.
	Joc de comunicació del telèfon. Joc per tractar la idea dels materials que transporten millor o pitjor el so a través d'un pot de iogurt i diferents tipus de fils.

Per aquest article presentarem només els resultats de dues estudiants d'un dels grups de treball, ja que la seva reflexió entorn de l'ús del joc mostra dues formes diferents de concebre el joc per a l'aprenentatge de les ciències després de reflexionar i incorporar nou Coneixement Didàctic del Contingut.

El grup estava format per tres estudiants que van dissenyar una Situació d'Aprenentatge i un joc per treballar la força de fregament amb alumnat de primària. Les tres estudiants tenien uns 30 anys i havien accedit a la Universitat a través d'un Grau Superior. En els diàlegs seleccionats i analitzats segons el seu interès per respondre aquests objectius, només hi van participar dues de les tres mestres: la Mireia i la Mariona, noms ficticis per protegir-ne l'anonimat. Ambdues tenien una dilatada experiència en projectes educatius de l'àmbit no formal i un coneixement bastant significatiu sobre l'ús de jocs en contextos educatius. En canvi, pel que fa a les ciències, recordaven poques coses de les ciències que havien après a primària i secundària. Amb tot, en tenien records bastant positius.

Les dades van ser recollides a través de dos grups focals en dos moments del procés: *a*) un primer grup focal una setmana després d'haver dissenyat la primera proposta d'una SEA; *b*) un segon grup focal que es va dur a terme després de modificar la proposta partint dels aprenentatges fets al llarg de l'assignatura de Didàctica de les Ciències I. A través d'aquests dos grups focals es van veure les maneres com els participants donen sentit a les seves orientacions i construeixen significats de forma grupal.

Les experiències del procés de disseny del grup van ser observades a través d'una anàlisi del contingut amb una estratègia inductiva (Mayring, 2019). A partir d'un procediment inductiu-deductiu d'anàlisi es van identificar cinc dimensions rellevants sobre la posició que prenen les mestres en formació amb relació als jocs de ciències i que corresponen al primer objectiu de recerca: *a*) la funció del joc dins la Situació d'Aprenentatge, entesa com quina finalitat d'aprenentatge vol complir el joc (explorar idees, introduir aprenentatges, estructurar-los o aplicar-los a un nou context); *b*) les pràctiques científiques que s'haurien de desenvolupar dins el joc (fer-se preguntes, observar i analitzar dades, representar dades, establir conclusions, argumentar segons evidències, modelitzar o construir explicacions); *c*) el producte epistèmic, és a dir, quin producte es vol aconseguir amb els nens i les nenes en finalitzar l'activitat de joc (representacions de les seves idees, conclusions empíriques del fenomen científic o explicació científica del fenomen); *d*) el moment de reflexió sobre els aprenentatges fets en el joc (durant el joc o després del joc); *e*) la temàtica de la disciplina o el fenomen que tracta el joc com a quelcom que facilita o dificulta el disseny d'un joc, entès com el fet que hi ha jocs més fàcils o més complexos de dissenyar segons la temàtica.

Amb relació al segon objectiu sobre els reptes en el disseny de joc, es van identificar cinc dimensions: *a*) conèixer en profunditat el fenomen científic; *b*) conèixer prou didàctica de les ciències per poder treballar la força de fregament; *c*) dissenyar un joc que promogui l'obtenció de dades; *d*) dissenyar un joc que permeti representar la força de fregament; *e*) incorporar elements de joc a una proposta poc lúdica.

5. Resultats i discussió

5.1. Les concepcions sobre els jocs per ensenyar ciències

Els grups focals mostren que en el grup conviuen dues posicions amb relació al joc per ensenyar la força de fregament, però que comparteixen alguns punts en comú, com es pot veure a la taula 2. Les dues visions parteixen de la idea que el joc ha de permetre introduir nous aprenentatges o coneixements de ciències, en canvi, en cap moment han pensat en altres possibles funcions didàctiques, per exemple l'ús del joc per conèixer les idees inicials sobre el tema, o com a activitat d'avaluació on aplicar els aprenentatges treballats amb anterioritat.

Taula 2. Orientacions sobre el joc per ensenyar ciències

	Mariona - Experiment gamificat	Mireia - Joc de ciències
Funció didàctica dins la Situació d'Aprenentatge	Introduir nous aprenentatges.	Introduir nous aprenentatges.
Pràctiques científiques	Garantir totes les pràctiques de la ciència: fer-se preguntes, fer hipòtesis, observar i analitzar dades, representar dades, establir conclusions, argumentar partint d'evidències, modelització i construir explicacions.	Donar noves dades factuals o coneixements. O garantir algunes pràctiques de la ciència.
Producte epistèmic	Explicació científica del fenomen partint d'evidències.	Noves dades factuals o coneixements del fenomen.
Moment de donar sentit a l'aprenentatge	Durant el joc, les nenes i els nens han de saber que estan aprenent.	Després del joc, cal reflexionar sobre la relació entre el joc i els aprenentatges fets.
Temàtica	Hi ha disciplines com les matemàtiques o la llengua que són més fàcils per dissenyar jocs perquè no requereixen argumentació.	Dins la disciplina de les ciències hi ha temes que són més fàcils per dissenyar jocs (éssers vius), que altres temes (forces).

Amb relació a les pràctiques científiques i als productes epistèmics que volen obtenir amb el joc, les mestres en formació inicial tenen una visió diferenciada. La Mariona defensa que el joc hauria de permetre treballar

tant la part d'investigació com la part discursiva de l'argumentació en la construcció de coneixement científic. Tal com explica ella mateixa:

> Jo penso que la diferència entre joc, activitat i experiment és molt molt fina. Llavors, aplicar un joc ho trobo difícil, perquè hi ha uns continguts i una argumentació i la majoria dels jocs no tenen una argumentació. És a dir, tinc la sensació que quant a ciències gamifiques una activitat, però no fas un joc. Perquè l'objectiu és fer punts, no aconseguir aplicar el contingut; per tant, si ho fas a través que aconsegueixin punts, estàs gamificant un experiment. (FG2. Mariona.)

Observem que la Mariona parla de la dificultat d'aplicar un joc per ensenyar ciències perquè vol utilitzar el joc per dur a terme pràctiques científiques destinades a generar una explicació científica basada en les evidències que hagin observat, per exemple que l'objecte s'ha frenat perquè existeix una força de fregament, i no només constatar que dos objectes amb textures diferents s'han aturat a diferents distàncies. Dins el joc, la Mariona busca des d'observar el fenomen per obtenir dades empíriques, fins a poder representar i construir explicacions sobre la força de fregament. Però hi troba una dificultat, ja que el format de joc és molt estructurat i, segons el seu punt de vista, no li permet un context per argumentar. Segons ella, per jugar al joc no cal argumentar perquè un objecte s'atura en un punt o en un altre. En aquest sentit, veu més fàcil dissenyar un experiment que tingui com a finalitat explicar un fenomen i introduir-hi elements de joc, com ara punts, premis, limitació del temps, entre d'altres. D'aquesta pràctica en diem gamificació, que no és un joc, sinó una estratègia, no estrictament educativa, basada en la utilització d'elements, mecàniques o dinàmiques pròpies del joc en contextos no lúdics (Werbach i Hunter, 2012) amb l'objectiu d'enriquir l'experiència d'aprenentatge, dirigir o modificar l'actitud de l'alumnat (Foncubierta i Rodríguez, 2014). Aquesta estratègia, per a la Mariona, sembla que és més fàcil de dissenyar, ja que li és més senzill pensar en una activitat científica i introduir-hi elements de joc que, a la inversa, pensar en un joc i introduir-hi pràctiques científiques.

Des d'un altre punt de vista, la Mireia accepta que el joc pot tenir una única finalitat més simple, com és donar informació de dades del

fenomen, ja que el joc va acompanyat d'altres activitats dins de la situació d'aprenentatge que poden complementar el joc. La Mireia respon:

> Jo penso que juguem, i quan acabi el joc que se n'adonin que han après. Jo els diria: "Això que hem fet té una raó de ser. No ho hem fet perquè sí! Ho hem fet per això", i que ells mateixos treguin conclusions. (FG2. Mireia.)

La Mireia concep el joc com un bon context per aprendre ciències. Des del seu punt de vista no és necessari que a dins de la dinàmica de joc s'hagin de generar debats per argumentar perquè es dona aquest fenomen, sinó que el joc es pot limitar a donar noves dades factuals o coneixements, ja que entén que hi poden haver moments posteriors en què es pugui argumentar científicament o, fins i tot, donar sentit als aprenentatges científics que s'han produït a través del joc.

Com ja s'ha discutit anteriorment, l'alineació dels objectius lúdics i didàctics és un repte en el disseny de joc. En aquestes dues posicions, la concepció que es té sobre el joc com a eina per ensenyar ciències ve marcada pels objectius d'aprenentatge que cada mestra entén que ha d'abordar el joc. La concepció de la Mariona que el joc ha de complir múltiples pràctiques científiques per comprendre el fenomen i poder construir arguments i explicacions científiques fa que sigui una tasca complexa d'alinear amb una única activitat de joc. En canvi, la concepció del joc de la Mireia segurament està relacionada a atribuir al joc el fet d'aconseguir un objectiu més específic, com simplement observar unes dades per establir unes conclusions empíriques sobre el fenomen observat. Això faria que fos més assequible alinear els objectius de joc amb els objectius didàctics.

D'altra banda, segurament aquesta dificultat no és qüestió només de quantitat d'objectius que es vol abordar amb el joc, sinó del tipus de pràctiques científiques que la Mariona vol que es treballin a través del joc. Usar el joc com a eina per argumentar i construir explicacions científiques és més abstracte, ja que el joc pot alinear-se més fàcilment amb funcions com obtenir dades, informacions o fets científics. És a dir, probablement, per a la Mariona és més fàcil que un joc presenti dades i informacions, per exemple la distància que recorre un objecte d'un pes

concret o l'allargada de la cua, l'alçada o l'habitat on viuen, que no pas un joc que permeti reflexionar l'argument de la relació entre espècies d'un ecosistema. O abordar informacions sobre els òrgans del cos humà i el circuit dels nutrients, que fer l'argument sobre com és que suem a l'estiu.

Hi ha una segona posició clarament diferenciada entre la Mariona i la Mireia amb relació al moment de reflexió sobre l'aprenentatge. Tal com hem vist a la cita anterior, la Mireia parla de la possibilitat de fer una reflexió posterior a l'activitat de joc, però la Mariona explica:

> L'aprenentatge no ha de ser inconscient, tu has de ser conscient que estàs aprenent en tot moment. Jugar per jugar, allò típic de "no, és que els nens aprenen jugant, no s'adonen que aprenen, però juguen". No, per a mi és "juguem, però que sapigueu que estem aprenent". (FG2. Mariona.)

Tot i que ambdues mestres donen importància al fet de permetre una estructura metacognitiva per fer conscients els aprenentatges en el joc (Kim *et al.*, 2009), difereixen en el moment temporal en què s'ha de donar aquesta activitat. Mentre que la Mariona proposa que sigui dins el joc, la Mireia proposa que sigui posterior al joc, tal com diuen Staalduinen i Freitas (2011), en els moments de reflexió posterior que anomenen *debriefing*.

Per acabar, com la temàtica fa que sigui més o menys difícil dissenyar un joc, la Mariona destaca que hi ha disciplines que permeten un disseny de joc més fàcil, com les matemàtiques o la llengua, i que, en canvi, la naturalesa de les ciències fa que sigui més complex dissenyar un joc perquè requereix més reflexió. La Mariona explica:

> Nosaltres, a la menció de projectes, també hi fèiem jocs i matemàtiques, com a través del joc podem aprendre matemàtiques. Aquí (a ciències) ho veig una miqueta més inviable.
>
> Per exemple, jo què en trec de tenir unes cartes, on haig de pensar que si jo tinc la paraula *para* i a la carta em posa que em falta la paraula *sol*, et pregunto tens sol?... Però si no hi ha una reflexió darrere... (FG2. Mariona.)

La Mireia no hi està d'acord en la dificultat del disseny de jocs de ciències, i posa algun exemple sobre jocs de cartes de ciències, però veu que hi ha temes que li serien més fàcils que d'altres. En concret, la Mireia expressa:

> Penso que depèn de la matèria, perquè amb les xarxes tròfiques vaig trobar molt fàcil fer un joc. També podries fer un joc de cartes de ciències on has d'aconseguir els insectes. Tens una abella?, inconscientment estàs pensant en quins invertebrats… Però amb el de fregament em va costar molt. (FG2. Mireia.)

Tot i que les dues participants de l'estudi difereixen en alguns aspectes, estan d'acord que la principal dificultat de fer un joc sobre la força de fregament és representar una força que és invisible a ulls de l'alumnat, però també poder fer que l'alumnat argumenti dins l'activitat de joc.

5.2. Els reptes en el disseny de jocs per ensenyar la força de fregament

Els focus grup mostren que, al llarg del procés de disseny de l'activitat de joc, les mestres en formació inicial es troben amb cinc reptes que els permeten reflexionar sobre les seves orientacions didàctiques.

a) Repte 1: conèixer en profunditat el fenomen científic

La Mariona defensa que un dels reptes principals és el desconeixement del tema de ciències sobre el qual hauran de fer la SEA, en aquest cas la força de fregament. Segons aquesta mestra en formació, per dissenyar un joc educatiu has de saber dues coses: el joc que utilitzaràs i el contingut que vols treballar. En el seu cas, la dificultat recau en el fet de conèixer bé el contingut, ja que tenien coneixement sobre jocs a causa de la seva dilatada experiència en el món del lleure. En canvi, la Mariona es veuria capaç de dissenyar un joc d'un tema de llengua, que ja han treballat:

> Clar, si tu em fas fer una unitat didàctica de qualsevol tema de matemàtiques o llenguatge que ja hem treballat, ja te la faré. Amb uns objectius, vull que aprenguin això, per tant, ja sé com fer-los arribar aquí. Encara que la creï jo de zero. Però, clar, en aquest cas és crear una cosa de zero d'un tema sense tenir-ne ni idea. (FG1. Mariona.)

Aquest repte queda resolt quan, al llarg de l'assignatura, s'aborda la força de fregament, però posa a la llum una segona dificultat: com fer visible una cosa abstracta com la força de fregament amb alumnat de primària.

b) Repte 2: conèixer prou didàctica de les ciències per poder treballar la força de fregament

En el focus grup, la Mireia explica que, per començar el disseny, intentava recordar com durant la seva etapa escolar els havien ensenyat aquest contingut. Així que van començar a pensar en formules sobre forces, però no aconseguia saber com adaptar aquest contingut a primària. La Mireia explica que "el tema del fregament ens quedava molt lluny, realment no sabíem ben bé de què parlar ni com aplicar-ho amb nens de primària" (FG1. Mireia).

Com es pot veure, la construcció del coneixement didàctic en ciències és necessària per poder dissenyar el joc. Les mestres en formació inicial se senten mancades d'aquest coneixement, fins que durant l'assignatura s'introdueixen les idees clau per dissenyar una Situació d'Aprenentatge de ciències i una proposta d'estructura a través del cicle d'aprenentatge (exploració d'idees, introducció de nous aprenentatges, estructuració i aplicació) que permeten organitzar les activitats de la proposta inicial. Tal com la Mariona explica, "és que, clar, lògicament desconeixíem el cicle d'aprenentatge, per tant, a la primera versió no hi havia cap tipus de fase" (FG2. Mariona).

c) Repte 3: dissenyar un joc que promogui l'obtenció de dades

Les mestres en formació inicial estan buscant jocs per fer que els nens i les nenes observin el fenomen del fregament. Durant el grup focal van fer un llistat de jocs que han pensat, com el cúrling o posar-se mitjons de diferents textures perquè s'adonin si poden lliscar millor o pitjor. I, a partir d'aquesta tria de jocs, les mestres reflexionen sobre el contingut de la força de fregament que ha d'incorporar el joc. En la següent unitat de significat, observem com la Mariona dona sentit a la proposta de joc:

> També penso que tota la unitat didàctica en si, ara amb perspectiva, no està ben plantejada, aquest joc ens botava. Perquè si els estem dient que hem d'aplicar una força constant, la força ha de ser la mateixa; llavors, clar, la força de les cames serà diferent. Però ara, amb perspectiva, penso que no fa falta. És a dir, la força aplicada lògicament és un factor que influeix en el fregament, però per fer un experiment de veure quina peça concreta llisca més de pressa o no, sí que és un factor a tenir en compte,

> però per explicar el fregament és un factor que condiciona, però no té per què ser... Llavors, clar, això dels peus era xulo perquè ells havien de notar en el seu propi cos que havien de fer molta més força, per tant, que la força que s'establia de fregament era molt més gran per la textura i la superfície en qüestió..., i el perquè els costava avançar era perquè hi havia una cosa que els empenyia cap enrere. (FG2. Mariona.)

Mentre reflexiona sobre quines observacions hauria de permetre el joc perquè els nens i les nenes s'adonessin que existeix una força contrària al sentit del moviment de l'objecte, veu que no és tan important parlar del pes de l'objecte com a variable que influeix en el fregament, sinó que el realment important és fer evident la resistència de la força de fregament tenint en compte la variable de la textura de la superfície de l'objecte.

En aquest fragment, podem veure com la Mariona està reflexionant sobre quins són els aspectes clau de l'ensenyament de la força de fregament. En aquest sentit, podem veure com aquest repte en el context de disseny de jocs permet a les mestres en formació inicial reflexionar sobre les seves orientacions didàctiques.

d) Repte 4: dissenyar un joc que permeti representar la força de fregament

Després de tenir clar les idees clau de força de fregament que volen ensenyar, les mestres es pregunten de forma irònica de quina manera poden ensenyar la força de fregament a través d'un joc. La Mariona exposa:

> Penses en jocs o penses en fregament i penses en fer lliscar coses... Però, realment, com fas que els nens entenguin que hi ha una força, que no veuen, i que fa que un cos s'aturi? S'atura perquè hi ha una força que va en sentit contrari. "Què vols dir? Si no hi ha res. Com pot ser que una força vagi en sentit contrari?" [*diu imitant la resposta d'un estudiant*]. (FG1. Mariona.)

Com hem comentat amb anterioritat, sembla que representar idees científiques com la força de fregament en una activitat de joc és una tasca complicada per als i les mestres en formació inicial, segurament perquè es tracta d'una pràctica més abstracta que altres com la d'observar o analitzar dades.

En el procés de disseny de jocs, les mestres intenten buscar jocs que els permetin representar la força de fregament a partir de diferents textures, però mantenint la variable del pes. Estan intentant fer visible la força de fregament. En aquest cas el repte és trobar l'encaix entre les normes del joc i poder representar la força de fregament. Durant el grup focal s'exposen diferents estratègies que van intentar incorporar en el joc per fer visible la força de fregament, i finalment, en la primera versió del joc, van dissenyar un joc d'estirar una capsa de cartó d'on sortien dues cordes en sentit contrari.

> Un alumne empeny la caixa exercint-hi una força constant. Dos altres alumnes estiren les cordes en sentit contrari de forma gradual de menys a més, representant la força de fregament. D'aquesta manera, es podrà visualitzar com la força que impedeix avançar o que fa que la caixa s'aturi va en sentit contrari a la força aplicada. (FG1. Mariona.)

En la segona versió del joc segueixen tenien el mateix problema: representar el model de força de fregament a partir del joc. La Mariona diu:

> El principal "hàndicap" s'ha mantingut, que és que de fregament no en teníem ni idea. Sabem la teoria, sabem que hi ha una força que va en sentit contrari que frena els cossos en moviment, i punt. Però, clar, com exemplifiques això?, com crees un model? Nosaltres no havíem creat cap model. Com dibuixes el fregament? Ni punyetera idea. (FG2. Mariona.)

Construir representacions i models és una tasca compartida amb els aprenents, així que és complicat que tinguin cabuda en un joc molt estructurat i que deixa poca agència a l'alumnat.

e) Repte 5: incorporar elements de joc a una proposta poc lúdica

Per acabar, i en conseqüència al repte anterior, es constata que les mestres en formació inicial dissenyen activitats més tipus experiments que no pas jocs. Tal com diu la Mariona:

> No era un joc el primer que vàrem fer, era un experiment. No tenia objectius, no tenia normes, tampoc tenia característiques típiques de joc. Es que no era ni una gamificació, era senzillament un experiment. Per tant, no tenia cap sentit. (FG2. Mariona.)

I és que, per delimitar l'agència dels nens i les nenes, el més fàcil és regular els materials i les normes de l'activitat (materials, temps, espai, relació entre participants...) i aquesta regulació, és més fàcil fer-la en una activitat experimental que en un joc, ja que en el joc necessites un element extra a considerar, com organitzar la puntuació perquè guanyi qui millor ha desenvolupat alguna idea científica. O que l'objectiu de joc tingui relació amb el desenvolupament de coneixements, habilitats i competències científiques. Tal com diuen Young *et al.* (2012), l'excessiva estructuració de les regles provoca poca autonomia. L'experiment segurament aporta més autonomia que una estructura lúdica.

6. Conclusions

A partir d'aquesta experiència en la formació inicial de mestres, veiem que el disseny de jocs per ensenyar ciències és un context que genera molts interrogants en el procés de planificació i revisió de la planificació. Durant aquest procés, les mestres reflexionen amb profunditat no només sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge de les ciències i del contingut científic, sinó també del joc com a eina d'aprenentatge. Arran d'interpretar les concepcions de les mestres sobre el joc de ciències de força de fregament, observem que l'assignatura ha provocat dues visions diferents sobre el joc de ciències. Per una banda, conceptualitzar el joc com a activitat ens serveix per aprendre coneixements tancats, però no per construir idees científiques complexes, i això segurament es deu al fet que solem concebre el joc com un context molt estructurat per a les seves normes, i que cada acció que fas en un joc et porta a una altra acció o a un resultat prèviament delimitat. Entendre el joc com una activitat amb una estructura tancada limita pensar en un joc que permeti algunes pràctiques científiques que són obertes, com debatre o argumentar els resultats d'una observació per poder donar una explicació del fenomen. En aquest sentit, la Mariona i la Mireia conceben que el joc en l'àrea de ciències ens pot aportar coneixement científic i un context per dur a terme algunes pràctiques científiques, però no d'altres. Segurament, com a conseqüència de l'èmfasi posat en

l'assignatura, a l'escola cal fer ciència autèntica que tingui en compte no només l'observació i la construcció de conclusions empíriques a partir de dades i fets (què passa), sinó també, proposar activitats per debatre, argumentar i imaginar (per què passa) per construir explicacions científiques. Treballar entorn d'aquesta idea durant l'assignatura podria provocar que les mestres conceptualitzin el joc i la Situació d'Aprenentatges de formes diferents. Mentre que la Mariona pretenia que el joc abordés totes aquestes pràctiques, la Mireia ha conceptualitzat el joc com una activitat més dins la Situació d'Aprenentatge. En aquest sentit, la Mariona aplicaria el joc com un experiment gamificat per tal de donar marge per a pràctiques d'argumentació. En canvi, la Mireia conceptualitzaria el joc com a eina per donar noves dades factuals o coneixements científics. Això posa de manifest la importància de reflexionar entorn de les múltiples funcions didàctiques que pot assumir el joc en l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències, i de quina manera ha d'integrar-se en el conjunt d'activitats d'una Situació d'Aprenentatge.

D'altra banda, els reptes identificats en el procés de disseny de jocs apunten a la necessitat de desenvolupar el coneixement del contingut científic, però també de la seva didàctica. Concretament, la representació d'idees no observables, com la força de fregament, es presenta com una tasca particularment complexa que exigeix estratègies per a la seva comprensió en el context del joc. Això posa de manifest la importància d'incorporar estratègies per ajudar els futurs mestres a la representació i modelització de fenòmens científics com proposar models de representació existents en la literatura.

Finalment, pel que fa a les implicacions didàctiques derivades del disseny de propostes tenint en compte la relació entre l'agència i l'estructura, es mostra la necessitat d'una planificació que anticipi les possibilitats de prendre decisions que tindran els nens i les nenes que juguin. Aquestes decisions han de permetre construir coneixement científic. En aquest sentit, cal fer reflexionar sobre quin tipus d'estructura amb relació a normes, materials, espai, temps i relació entre participants s'estableixen per permetre assolir la funció didàctica del joc.

Referències bibliogràfiques

ABELL, S. K., APPLETON, K., I HANUSCIN, D. L. (eds.). (2010). *Handbook of research on science education*. Routledge.

ALKLIND TAYLOR, A.-S. (2014). *Facilitation matters: A framework for instructor-led serious gaming*. Ph. D. Thesis at the School of Informatics. University of Skövde.

ALLSOP, Y., I JESSEL, J. (2015). Teachers' Experience and Reflections on Game-Based Learning in the Primary Clasroom: Views from England and Italy. *International Journal of Game-Based Learning, 5*(1), 1-71.

APPLETON, K. (2003). How do beginning primary school teachers cope with science? Toward an understanding of science teaching practice. *Research in Science Education, 33*, 1-25.

ARNAB, S., MINOI, J. L., MOHAMAD, F., MORINI, L., I CLARKE, S. (2019). Creativeculture: Can teachers be game designers? Dins L. ELBAEK, G. MAJGAARD, A. VALENTE, I S. KHALID (eds.), *Proceedings of the 13th International Conference on Game Based Learning, ECGBL 2019* (32-40). Dechema e.V.

BARAB, S. A., I DEDE, C. (2007). Games and immersive participatory simulations for science education: An emerging type of curricula. *Journal of Science Education and Technology, 16*(1), 1-3.

BARAB, S. A., GRESALFI, M., I INGRAM-GOBLE, A. (2010). Transformational play: Using games to position person, content, and context. *Educational Researcher, 39*(7), 525-536.

CABRERO, D., LÓPEZ, C., I SANTISTEBAN, S. (2015). *Virus!* [Joc de taula]. Tranjis Games.

CHMIEL, M. (2009). Game design towards scientific literacy. *International Journal Cognition and Technology, 14*(2)-15(1), 32-42.

CROOKALL, D., I THORNGATE, W. (2009) Acting, knowing, learning, simulating, gaming. *Simulation & Gaming, 40*(1), 8-26.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. (1990) Flow: *The Psychology of Optimal Experience.* Harper & Row.

DEWEY, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.

España, E., Rueda, J. A., i Blanco, A. (2013). Juego de rol sobre el calentamiento global. Actividades de enseñanza realizadas por estudiantes de ciencias del Máster en Profesorado de Secundaria. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(núm. extraordinari), 763-779.

Foncubierta, J. M., i Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edi Numen, 1-8.

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning*. Palgrave.

Honey, M. A., i Hilton, M. (eds.). (2011). *Learning science through computer games and simulations*. The National Academies Press.

Huizinga, J. (1972). Esencia y significación del juego como fenómeno cultural. *Homo ludens*, p. 11-44. Alianza Editorial.

Jorba, J., i Sanmartí, N. (1994). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. Ministerio de Educación y Cultura.

Kafai, Y. (2006). Playing and making games for learning: Instructionist and constructionist perspectives for game studies. *Games and Culture, 1*(1).

Karadag, R. (2015). Pre-service teachers' perceptions on game-based learning scenarios in primary reading and writing instruction courses. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *15*(1), 185-200.

Kim, B., Park, H., i Baeik, Y. (2009). Not just fun, but serious strategies: using meta-cognitive strategies in game-based learning. *Computers & Education*, *52*, 800-810.

Martín-Ferrer, L., Amat, A., Espinet, E., i Bellocchi, A. (2023). *Disseny i implementació d'activitats de joc per aprendre ciències: Experiències emocionals de mestres en formació inicial* [Tesi doctoral]. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya.

Mayring, P. (2019). Qualitative Content Analysis: Demarcation, Varieties, Developments. Forum Qualitative Sozialforschung *Forum: Qualitative Social Research*, *20*(3).

Mellado, V., Borrachero, A. B., Brígido, M., Melo, L. V., Dávila, M. A., Cañada, F., Conde, M. C., Costillo, E., Cubero, J., Esteban, R., Martínez, G., Ruiz, C., Sánchez, J., Garritz, A., Mellado, L., Vázquez, B., Jiménez, R., i Bermejo, M. L. (2014). Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 32* (3), 11-36.

RIPOLL, O. (2006). El joc com una eina educativa. *Revista d'intervenció Socioeducativa, 33*, 11-27.

ROMERO, M., ARNAB, S., DE SMET, C., MOHAMAD, F., MINOI, J. L., i MORINI, L. (2019). Assessment of Co-Creativity in the Process of Game Design. *Electronic Journal of e-Learning*, 17(3), 199-206.

STAALDUINEN, J. P. v., i FREITAS, S. D. (2011) A game-based learning framework: Linking game design and learning outcomes. Dins KHINE, M.S. (ed.), *Learning to Play: Exploring the Future of Education with Video Games*, Peter Lang Publishing Inc.

VIDAL, G. (2023). *Ecosistemas* [Joc de taula]. Class Games.

WEITZE, C. L. (2014) Developing Goals and Objectives for Gameplay and Learning. Dins K. Schrier (ed.), *Learning, Education and Games: Volume One: Curricular and Design Considerations* (vol. 1, p. 225-249). Carnegie Mellon.

WERBACH, K., i HUNTER, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business.* Wharton Digital Press.

WILSON, K. A., BEDWELL, W. L., LAZZARA, E. H., SALAS, E., BURKE, C. S., ESTOCK, J., ..., i CONKEY, C. (2009). Relationships between game attributes and learning outcomes: Review and research proposals. *Simulation & Gaming: An Interdisciplinary Journal, 40*, 217-266.

YOUNG, M. F., SLOTA, S., CUTTER, A. B., JALETTE, G., MULLIN, G., LAI, B., SIMEONI, Z., TRAN, M., i YUKHYMENKO, M. (2012) Our princess is in another castle: A review of trends in serious gaming for education. *Review of Educational Research, 82*, 61-89.

EXPERIÈNCIA D'ÚS D'UNA SIMULACIÓ VIRTUAL GAMIFICADA PER A DOCENTS D'INFERMERIA

Adrián Baeza González
Universitat Rovira i Virgili
adrian.baeza@estudiants.urv.cat
https://orcid.org/0000-0002-8394-591X

Mireia Usart Rodríguez
Universitat Rovira i Virgili
mireia.usart@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-4372-9312

Luis Marqués Molías
Universitat Rovira i Virgili
luis.marques@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-3370-8016

Resum

Les simulacions virtuals han emergit com a valuoses eines educatives que recreen escenaris en els quals els alumnes poden practicar els seus coneixements en un entorn segur i controlat. Aquestes simulacions, a més de ser valorades per la seva facilitat d'ús i capacitat motivadora, milloren el coneixement i la confiança dels estudiants.

L'objectiu d'aquest treball és comprendre en profunditat l'experiència d'ús de la simulació virtual "Hello, you must be Flo!" per part de docents universitaris d'Infermeria, i identificar el seu nivell de coneixement en les

àrees del TPACK, els desafiaments que enfronten, així com les emocions i motivacions que senten. Per a això es va adoptar un enfocament qualitatiu interpretatiu, basat en entrevistes semiestructurades realitzades abans i després de la implementació de la simulació.

Els resultats mostren un nivell de coneixement tecnològic i pedagògic més limitat en comparació amb el seu coneixement del contingut, on mostren una seguretat més gran. Això deriva, en primer lloc, en una inconsistència procedimental a l'hora d'aplicar la simulació a l'aula. En segon lloc, en una afectació en els seus nivells de confiança i en una sèrie de desafiaments que han d'afrontar, entre els quals destaquen l'organització de l'activitat a l'aula i la falta de contextualització en la programació didàctica.

Els resultats conclouen en la utilitat de la guia d'implementació per suplir les necessitats dels docents de cara a implementar la simulació amb l'alumnat, augmentar el seu grau de confiança i aconseguir una aplicació més estructurada, completa i coherent de l'eina.

Paraules clau: Simulació Virtual; Infermeria; tecnologia educativa; TPACK.

Experience of a Gamified Virtual Simulation among Nursing Teachers

Abstract

Virtual simulations have emerged as valuable educational tools that recreate scenarios in which students can practice their knowledge in a safe and controlled environment. These simulations, in addition to being appreciated for their ease of use and motivating capacity, enhance students' knowledge and confidence.

The objective of the present study is to arrive at an in-depth understanding of how nursing instructors experience using the virtual simulation "Hello, you must be Flo!" by identifying their level of knowledge in the areas of TPACK, the challenges they face, and the emotions and motivations they feel. To achieve this, an interpretative qualitative approach is adopted, based on semi-structured interviews conducted before and after using the simulation.

The results show that the nursing teachers' technological and pedagogical knowledge was more limited compared to their content knowledge,

where they show greater confidence. This results, first, in procedural inconsistency when applying the simulation in the classroom. Second, it affects their confidence levels and leads to a series of challenges that they must overcome, including the way the activity is organized in the classroom and the lack of contextualization in the way teaching is programmed.

The results show that an implementation guide is useful in helping instructors to implement the simulation with students, because it increases their level of confidence and enables them to use the tool in a more structured, complete, and coherent manner.

Keywords: Virtual Simulation; Nursing; Educational Technology; TPACK.

Rebut: 28/06/2024 | Acceptat: 17/07/2024

1. Introducció

L'ús de la tecnologia digital per part de docents universitaris és una pràctica cada vegada més recurrent per aconseguir diferents objectius educatius, encara que amb unes certes diferències entre el tipus d'institució a la qual pertanyin, el gènere o l'edat (Hidalgo i Gisbert, 2021; Tapasco i Giraldo, 2017). Si ho relacionem amb el nivell de competència digital del professorat, alguns estudis troben una correlació positiva entre el nivell de competència autopercebuda pels docents i la freqüència d'ús de la tecnologia digital a l'aula (Paz *et al.*, 2022), un aspecte aquest que es veu també clarament influït per l'actitud que els professors tinguin cap a la tecnologia, de manera que aquells amb una actitud positiva cap a aquesta reconeixen que la utilitzen més sovint en les seves classes (Paz *et al.*, 2022).

En aquest escenari, en els últims anys han emergit les simulacions virtuals com una eina educativa capaç de representar diferents situacions de la vida real i permetre als usuaris provar en elles diferents funcionalitats (Romero López i De Benito Crosetti, 2020). Aquestes eines promouen l'aprenentatge a través dels escenaris que recreen i la inclusió d'activitats ludificades que es vinculen amb diferents objectius d'aprenentatge (Chang i Huang, 2013).

Les simulacions virtuals, a més de ser ben valorades per l'alumnat, que les consideren una activitat divertida, motivadora i fàcil d'usar, també deriven en una adquisició de coneixement per part d'aquest alumnat i un augment de la confiança en les seves pròpies habilitats (Gordon i McGonigle, 2018; Padilha *et al.*, 2019; Ulrich *et al.*, 2014; Verkuyl *et al.*, 2017). A més, permeten l'ús amb un il·limitat nombre d'alumnes, en qualsevol lloc i a qualsevol hora, i poden ser distribuïdes en qualsevol context (Koivisto *et al.*, 2016).

En aquest estudi, ens centrem en les Simulacions Virtuals Gamificades (VGS per les seves sigles en anglès), un tipus de simulacions virtuals que es caracteritzen pel joc en primera persona a través d'una pantalla, l'ús d'escenaris i actors reals per recrear les situacions, amb el transcurs de l'acció basat en la presa de decisions que va fent l'usuari i la presència

d'elements de narrativa de realitat virtual (*storytelling*) i puntuacions per ludificar l'activitat (Verkuyl *et al.*, 2020). En concret, ens centrem en la VGS "Hello, you must be Flo!", creada en el marc del projecte Erasmus + "ENVISION" amb l'objectiu de treballar amb l'alumnat les temàtiques de l'atenció domiciliària, el tracte amb persones d'edat avançada i la patologia de diabetis tipus 2.

No obstant això, per aconseguir uns bons resultats pel que fa a l'aprenentatge de l'alumnat usant simulacions virtuals, i per obtenir també uns bons nivells de satisfacció, és fonamental no oblidar la part metodològica del procés d'aplicació. De fet, s'ha posat de manifest a través de diferents estudis que, tant una bona contextualització i introducció a l'eina (*prebriefing*), com la part final de reflexió després de l'aplicació de la simulació (*debriefing*) tenen una gran influència en l'aprenentatge dels alumnes (Brown *et al.*, 2021; Verkuyl *et al.*, 2020), i es deriva en una comprensió més profunda i més retenció dels coneixements adquirits (Gordon, 2017). D'aquesta manera, la fase d'ús de simulació pels alumnes (*enactment*) sempre hauria d'anar contextualitzada entre aquestes fases d'introducció i reflexió.

D'altra banda, també és necessària una bona integració curricular de les simulacions virtuals (Brown *et al.*, 2021; Johnston *et al.*, 2013; Peddle, 2011), i cal comptar amb una bona planificació i contextualització en el programa de l'assignatura, a través d'uns objectius d'aprenentatges ben definits i alineats amb el contingut (Brown *et al.*, 2021).

No obstant això, tal com estableixen Jiang-Bo i Jin (2021), molts docents confessen sentir-se confusos sobre com han d'aplicar les simulacions virtuals per aconseguir els millors resultats, tant acadèmics com motivacionals, en el seu alumnat.

2. Marc metodològic

Aquest estudi és de tall qualitatiu i s'emmarca en un paradigma interpretatiu de recerca (Bisquerra, 2009), a través del qual no es pretén la manipulació dels escenaris o el control de les influències externes, sinó únicament comprendre, interpretar, compartir i donar explicacions

qualitatives des de diferents factors subjectius. En concret, en aquest estudi pretenem explorar les experiències quotidianes d'un grup de docents davant l'ús de VGS, i tractem de donar un sentit a aquestes experiències. D'aquesta manera, l'investigador, a través d'una aproximació inductiva, recull les peces d'un trencaclosques la imatge del qual encara desconeix (Bogdan i Biklen, 2007). D'acord amb aquest enfocament, Sabariego (2004) subratlla que l'objectiu primordial de l'anàlisi qualitativa és obtenir un significat important en relació amb el fenomen objecte d'estudi. L'anàlisi qualitativa s'alinea amb l'exploració profunda i la comprensió de les experiències humanes que caracteritzen el paradigma qualitatiu de recerca esmentat anteriorment.

Per dur a terme aquest procés, s'ha realitzat una anàlisi temàtica seguint les fases explicades per Braun i Clarke (2006):

- Familiarització amb les dades a través d'una lectura en profunditat del contingut de les entrevistes.
- Generació dels codis inicials a partir dels objectius de la recerca i dels elements rellevants del contingut.
- Cerca i agrupació dels codis en temes o categories.
- Definició clara dels temes o categories a través de noms precisos.
- Producció de l'informe final que exposi i relacioni els resultats trobats amb els objectius de recerca proposats.

Finalment, l'anàlisi de dades s'ha fet a través del programa d'anàlisi qualitativa Atlas.ti.

2.1 Objectius

L'objectiu de la recerca seria obtenir una comprensió profunda de l'experiència d'ús de la VGS "Hello, you must be Flo!" per part de docents universitaris en el Grau d'Infermeria, i identificar els desafiaments previs que aquests docents es troben i la utilitat de la guia per fer front a aquesta situació.

Aquest objectiu general pot dividir-se en els següents objectius específics:

1. Explorar les percepcions i emocions dels docents davant de l'ús de la VGS "Hello, you must be Flo!" en relació amb els seus coneixements tecnològics, pedagògics i de contingut.
2. Identificar els desafiaments específics que enfronten els docents davant l'ús de la VGS.
3. Explorar la utilitat de la guia d'implementació per aplicar de manera efectiva la VGS.

2.2 Procediment

Per explorar aquestes experiències es van realitzar una sèrie d'entrevistes semiestructurades entre els mesos de gener i abril de 2024. En primer lloc, es va plantejar la realització d'una entrevista prèvia a la implementació de la simulació, on es posaria el focus d'atenció en les percepcions i les emocions dels docents davant l'ús de la VGS i se'ls preguntaria també pel seu coneixement i experiència en les diferents àrees del model TPACK (Tecnologia, Pedagogia i Contingut). En segon lloc, es va donar accés als docents a la guia d'implementació de la simulació virtual, i se'ls va citar a una segona entrevista una vegada haguessin realitzat la implementació de la simulació amb els seus alumnes. Finalment, es va realitzar una segona entrevista posterior a l'ús de la VGS en què s'analitzaria l'experiència viscuda pels docents i els alumnes i la utilitat de la guia d'implementació per ajudar-los a conduir aquesta sessió. Es van realitzar un total de set entrevistes, cinc prèvies a l'ús de la simulació amb els docents interessats a aplicar-la i dues als docents que finalment van realitzar l'aplicació durant el curs 2023-2024.

2.3 Mostra

Per realitzar les entrevistes es va comptar amb un total de cinc docents universitaris de la Facultat d'Infermeria de la Universitat Rovira i

Virgili (URV) que van expressar interès en la implementació de la VGS "Hello, you must be Flo!". D'aquests cinc docents que van realitzar l'entrevista prèvia, només dos van implementar finalment la simulació a l'aula, i van realitzar la postentrevista. Aquestes dades representen la totalitat dels docents de la URV que van implementar la VGS en el curs acadèmic 2023-2024, i, per tant, la mostra reflecteix la totalitat de la població.

Com es pot veure en la taula 1, dels cinc docents participants, quatre són dones i un és home. Entre ells hi havia una gran variació en l'edat, des dels seixanta-dos anys fins als trenta-cinc. Per entendre per què es troben en aquesta franja d'edat, cal tenir en compte que es tracta de professors universitaris i que la majoria havien exercit la professió d'infermeria prèviament a la docència universitària. D'aquesta manera, encara que tots tenen una experiència notable en el seu sector professional, que oscil·la entre els trenta i els quinze anys, l'experiència docent mitjana se situa en 11,4 anys i mostra una gran variabilitat, que abasta des dels trenta als dos anys.

Taula 1. Descripció de la mostra

	Participant 1	**Participant 2**	**Participant 3**	**Participant 4**	**Participant 5**
Gènere	Femení	Femení	Masculí	Femení	Femení
Edat	62	55	35	37	48
Camp de coneixement	Infermeria d'adults	Infermeria d'adults	Crítics i salut comunitària	Infermeria de crítics	Medicoquirúrgic
Anys d'experiència en el camp	30	26	15	17	25
Anys d'experiència docent	30	12	6	7	2
Anys d'experiència fent servir simulacions en general	30	5	5	7	0
Anys d'experiència fent servir simulacions virtuals	0	0,5	0	0	0

Destaca, finalment, que, si bé els docents comptaven amb una certa experiència fent servir simulacions físiques (aules de simulació, maniquins, etc.), amb valors entre els trenta i els cinc anys, amb l'excepció de la participant 5, que no havia fet ús d'aquesta eina educativa, la majoria no havia fet servir mai una simulació virtual, amb l'excepció de la participant 2 que reconeix haver-les usat durant un període inferior a un any.

2.4 Eina

Com a eina de recollida de dades qualitatives, es va fer servir l'entrevista semiestructurada. Cadascuna d'aquestes entrevistes tindria una durada entre 20 i 45 minuts i estaven estructurades, en el cas de l'entrevista prèvia, en quatre seccions. Aquestes seccions representaven els diferents àmbits del model TPACK, de manera que en la primera secció s'exploraria el coneixement i l'experiència en l'ús de tecnologia educativa, la segona estava dedicada a recollir dades relacionades amb la formació i el coneixement pedagògic, la tercera se centrava en el coneixement del contingut de la simulació (en aquest cas, l'atenció domiciliària d'adults) i una última secció es dedicava a la interrelació dels elements previs i a conèixer les percepcions davant l'ús de l'eina i els desafiaments que enfronten.

En el cas de la segona entrevista, aquesta es va estructurar en dues seccions principals, la primera destinada a explorar les percepcions dels docents sobre l'experiència d'ús de la VGS i la segona a conèixer quina opinió tenien aquests docents de la guia d'implementació i la seva utilitat per a l'aplicació de la simulació virtual.

3. Resultats

Una vegada realitzada la transcripció de les entrevistes, es van comptabilitzar un total de 21.420 paraules, amb una certa variabilitat entre els subjectes participants en les entrevistes que varien des de les 5.078 paraules en el cas de la més extensa, fins a les 1.967 en el cas de la més curta. En la figura 1 es pot veure un núvol de paraules dels conceptes més recurrents en les entrevistes, entre els quals destaca la paraula *simulació*, que es va

esmentar en un total de 223 ocasions, seguida per paraules com *alumne* (76), *classe* (72), *coneixement* (59) o *assignatura* (55).

Figura 1. Núvol de paraules

Com es pot apreciar, totes aquestes paraules estan estretament lligades a l'àmbit educatiu i de la tecnologia, i s'anomenen eines com Kahoot! o Moodle, metodologies d'aprenentatge actiu com l'ABP (Aprenentatge Basat en Problemes), o verbs com *jugar*, *guiar* o *preguntar*, molt lligats a l'aplicació de simulacions virtuals a l'aula.

3.1 Nivell de coneixements

Per donar resposta al primer objectiu específic, classifiquem en primer lloc els participants sobre la base del seu nivell de coneixement en les diferents àrees del model TPACK. Per això, basant-nos en els seus comentaris, se'ls ha agrupat en tres categories que van des del nivell "Baix" (cap coneixement o molt escàs), exemplificat per la resposta "no he realitzat cap formació en l'àmbit educatiu"; nivell "Mitjà" (compta amb un coneixement moderat), exemplificat per la resposta "vaig fer un curs en el qual t'ensenyaven a usar simulacions virtuals fa uns anys", i nivell "Alt" (compta amb un coneixement sòlid en l'àrea), exemplificat per la resposta "em

sento comodíssima en aquesta temàtica del peu diabètic en la persona adulta". En la taula 2 es pot veure el nombre de docents distribuïts en els diferents nivells de coneixement per àrea.

Taula 2. Nivell de coneixement TPACK dels docents

		Nivell de coneixement		
		Baix	**Mitjà**	**Alt**
Àmbit de coneixement	**Tecnologia**	1	3	1
	Pedagogia	1	4	-
	Contingut	-	1	4

Podem veure que els docents compten amb un bon coneixement en l'àrea del contingut de la simulació, amb quatre que han comentat que tenen un coneixement sòlid i una àmplia experiència en aquest camp de coneixement. No obstant això, en l'àmbit tecnològic veiem que compten amb una experiència més baixa, en general tots diuen haver usat tecnologia a l'aula, però la majoria ho ha fet de manera ocasional, mentre que només un usa la tecnologia educativa de manera habitual amb els seus alumnes i un altre no l'usa pràcticament mai. Pel que fa a l'àmbit pedagògic, un dels docents confessa que no ha realitzat cap formació docent ni educativa, mentre que la resta han realitzat algun tipus de formació, però mostren que no compten amb un nivell sòlid de coneixements en aquest àmbit.

En l'àmbit pedagògic veiem que els docents es mostren bastant reservats a l'hora de comentar els seus coneixements, la qual cosa posa de manifest una certa vulnerabilitat en aquest tema. Se senten incòmodes quan són preguntats pels seus coneixements educatius i no volen donar gaires detalls. Després d'insistir en el tema i de recordar-los que no és cap mena d'avaluació, s'animen a exhibir algunes de les seves idees en relació amb la teoria de l'aprenentatge experiencial, que fonamentalment han estat fruit de la seva experiència docent i no tant d'una formació didàctica en aquest sentit. D'aquesta manera, encara que se sentin insegurs, amb expressions com "només ho conec a un nivell intuïtiu", "te'l resumiré i tu em corregeixes si estic equivocada", "la veritat és que no ho recordo gaire" o "em sona, però no soc expert en metodologies docents", tres dels

docents aconsegueixen realitzar una aproximació més o menys adequada al concepte i les implicacions de la teoria experiencial, encara que molt mancada dels detalls necessaris per fer-ne una bona aplicació a l'aula. En contraposició, dos participants manifesten explícitament que no coneixen la teoria de l'aprenentatge experiencial i intenten descriure-la vinculant-la a la tecnologia digital en un dels casos ("suposo que és l'aprenentatge dels alumnes mitjançant la tecnologia visual"), i en l'altre cas no mostrant gens d'interès ni esforç creatiu per deduir en què consisteix.

En aquesta dimensió pedagògica, també se'ls pregunta sobre la metodologia d'aplicació de simulacions virtuals, demanant-los quina seria per a ells la millor manera d'aplicar la simulació amb els seus alumnes. Tots responen que una aplicació en diverses fases, en general en tres: una fase introductòria i de treball de coneixements previs, una altra d'ús de la simulació i una última fase plantejada amb finalitats avaluatives o de reflexió (vegeu la taula 3).

Taula 3. Conceptualització del procés d'aplicació de VGS en la primera entrevista

	Participant A	**Participant B**	**Participant C**	**Participant D**	**Participant E**
Fase 1	• Treball previ del contingut.	• Explicació de la simulació i el cas.	• Treball previ del contingut.	• Treball previ del contingut una setmana abans.	• Repàs ràpid de la teoria i presentació del cas.
Fase 2	• Treball amb la simulació i plantejament de dubtes.	• Treball amb la simulació.	• Treball amb la simulació.	• Posada en situació el dia de la simulació.	• Treball amb la simulació.
Fase 3	• Avaluació final.	• Avaluació final.	• Anàlisi dels punts forts i dèbils i reforç.	• Treball amb la simulació.	• Avaluació i ampliació d'informació.
Fase 4				• Reflexió final.	

En el cas dels participants A, B i C podem observar a més l'adopció d'una aproximació més enfocada en l'adquisició de coneixement i avaluació de l'aprenentatge adquirit pels alumnes. La participant A comenta que

l'avaluació final és una part fonamental perquè permetria establir si "les simulacions d'ENVISION serveixen per a alguna cosa o només per passar una bona estona".

Destaca també el participant C, qui manifesta no tenir clar el procediment i que li agradaria repassar-lo abans d'aplicar la VGS, encara que esmenta també una aplicació en tres passos amb una última fase de reforç dels punts forts i febles. La participant D, per la seva banda, estableix una descripció del procés d'aplicació més detallada, i contempla que el contingut de la simulació el treballaria una setmana abans, el dia de la simulació els introduiria en primer lloc al cas i a l'eina, i, a més, afegiria aquesta fase final de *debriefing* o reflexió final sobre la seva experiència en la simulació. En aquest cas, convé destacar que havia realitzat un curs sobre metodologia d'aplicació de simulacions. Finalment, destaca també la participant E per incloure en l'última fase un procés d'ampliació de la informació del cas vist durant la simulació.

3.2 Nivell de confiança dels participants respecte a l'ús de la VGS

Si analitzem el nivell de confiança dels participants a l'hora posar-los en situació d'implementar la VGS, podem dividir els docents en dos tipus:

- Aquells amb un **nivell alt de confiança**, que tenen clar que implementarien la VGS fins i tot encara que no comptessin amb un suport didàctic o una guia que els ajudés a saber com conduir la sessió. En aquesta categoria s'inclourien tres docents, entre els quals destaquen els participants A i B, amb expressions com "em sento comodíssima a l'hora d'aplicar la VGS", que es justifiquen en el fet que havia treballat extensament aquests continguts en la seva classe prèviament, o "em sento decidida a implementar la simulació, és una eina senzilla", amb l'argument que, encara que no tingués un suport o una orientació per fer-la servir, faria ús de la VGS de totes maneres, ja que li sembla una eina educativa fàcil d'usar. Aquest fet contrasta amb la seva inexperiència en els àmbits de coneixement de la tecnologia educativa en general i de les metodologies d'aplicació de simulacions virtuals en particular. D'aquesta manera, malgrat que reconeixen que el seu nivell

de coneixement de la metodologia d'aplicació o l'ús de tecnologia educativa a l'aula no és l'òptim, es mostren completament decidides a fer-les servir.

D'altra banda, destaca també el participant C, qui reconeix que implementaria la VGS, però que hauria de revisar primer la metodologia d'aplicació i que confessa que té algun dubte pel que fa a com organitzar la sessió i els grups d'alumnes. No obstant això, també estaria decidit a fer servir l'eina.

- Aquells amb un **nivell baix de confiança**, que no implementarien la simulació tret que se'ls ofereixi un suport adequat i algú els acompanyi en el procés. En aquest grup destaquen dos dels docents (els participants D i E), que comenten: "Necessitaria ajuda per implementar la simulació, algú que et guiï per agafar també una mica de seguretat."

3.3 Percepcions i emocions davant l'ús de VGS

Quan ens detenim en les emocions que manifesten els participants en ser preguntats al llarg de les entrevistes per l'ús de la simulació "Hello you must be Flo!", ens trobem amb tres emocions bàsiques que predominen sobre la resta:

- Motivació. En aquest cas ens trobem amb dos docents amb un estat d'ànim més alt pel que fa a l'ús de la VGS, amb més curiositat sobre el tema, que fan preguntes relacionades amb el projecte o que busquen en l'entrevista ampliar el seu coneixement sobre la temàtica. Aquests docents són els participants B i C.
- Desconfiança. També ens trobem amb un perfil de docent bastant escèptic respecte a les bondats d'aquesta mena d'eines educatives i la seva utilitat en iniciatives de formació superior. D'aquesta manera, ens trobem amb afirmacions com "potser les simulacions d'ENVISION incorporen algun miracle", després d'argumentar que els alumnes no solen aprendre gaire amb aquesta mena de metodologies innovadores; o "els alumnes no aprenen igual amb un ordinador que a través de la simulació física", i reconeixen que, si bé les simulacions virtuals són un mètode d'aprenentatge millor

que la classe magistral, els alumnes no aprenen gaire i s'avorreixen davant de la pantalla.

- Desinterès/avorriment. Finalment, una de les participants reconeix que no està especialment interessada en l'ús de la VGS, però que l'haurà d'aplicar en la substitució d'un altre professor: "M'han posat a mi aquí perquè no hi ha la professora que ho hauria de fer servir en la seva assignatura." A més, demostra una falta d'interès en la metodologia i les teories pedagògiques que hi ha darrere de l'ús d'aquesta mena d'eines, amb respostes molt curtes i sense oferir gairebé cap informació sobre el que se li pregunta.

En la figura 2 es mostren les relacions entre els codis i les categories emergides de l'anàlisi amb Atlas.ti per a les tres categories d'anàlisi que ens interessava explorar en aquest estudi, com són el nivell de coneixements TPACK, el nivell de confiança dels docents i les percepcions i emocions que emergeixen de la implementació de la simulació.

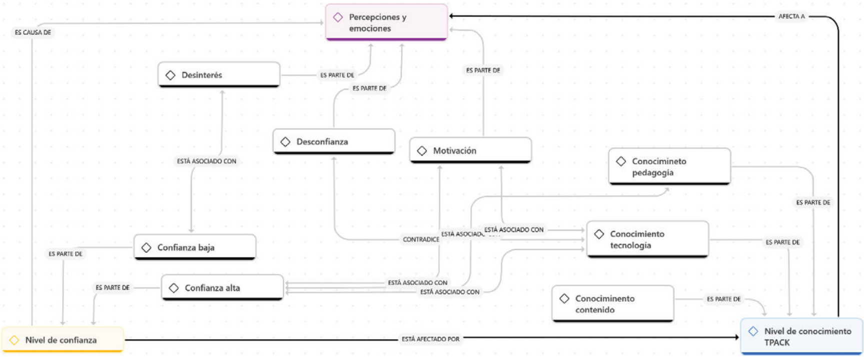


Figura 2. Relació entre els codis i les categories en Atlas.ti

3.4 Desafiaments davant l'ús de VGS

Durant la realització de l'entrevista i la indagació sobre les percepcions docents davant l'ús de VGS han emergit una sèrie de desafiaments que enfronten els docents, alguns comunicats explícitament pels participants i altres implícits, inferits a partir dels seus comentaris (vegeu la taula 4).

Taula 4. Desafiaments enfrontats pels docents davant l'aplicació de VGS

Tipologia	Desafiaments	Participants
Explícits	Organització temporal i dels alumnes.	B i C
	Falta de motivació dels alumnes i de compromís amb el seu aprenentatge.	A, B i D
	Xoc cultural.	B
	Falta de coneixements tecnològics.	D i E
Implícits	Falta de coneixements pedagògics.	A, B, C, D i E
	Falta de contextualització de la VGS en la programació didàctica de l'assignatura.	A, B, C, D i E
	Falta d'interès.	E

D'aquesta manera veiem com el desafiament explícit més recurrent que els suposa, als docents, l'ús de la VGS és aconseguir que els alumnes estiguin motivats per fer un bon ús de la VGS i treure tot el profit de l'eina per maximitzar l'aprenentatge que els ofereix. No obstant això, els participants comenten que, davant aquesta falta de motivació de l'alumnat, si demanen als alumnes fer alguna de les parts de la simulació de manera autònoma, ja sigui del treball previ de contingut o bé una reflexió individual sobre la seva experiència en la simulació, els alumnes no ho faran. D'altra banda, els participants també comenten que enfrontaran una sèrie de desafiaments relacionats amb l'organització de l'activitat pel que fa al temps, atès que les dues hores que s'han assignat per desenvolupar l'activitat pensen que se'ls quedaran curtes per poder cobrir les diferents fases que implica la VGS, i també pel que fa a l'organització dels diferents grups d'alumnes que participaran en l'activitat. Aquest desafiament explícit està estretament relacionat amb un altre que ha emergit de les respostes dels docents, com és la falta de contextualització de la VGS en la programació didàctica de la seva assignatura. Els docents únicament afegeixen aquest tipus d'activitat com una proposta addicional, però sense donar-li una inclusió pròpiament dita en la seva programació didàctica i pel que fa als objectius, els plantejament de l'avaluació, la metodologia, etc., el que finalment deriva en una manca de temps o d'organització dels alumnes que experimentaran la simulació.

Destaca també, entre els desafiaments implícits, una falta de coneixements pedagògics pel que fa a les fonamentacions educatives d'aquesta mena de pràctiques, el coneixement de les quals incideix directament en el plantejament que es fa de l'activitat i que deriva en una gran variabilitat en la metodologia d'aplicació de la simulació.

Finalment, podem veure també com una dels participants comenta l'existència d'un cert xoc cultural perquè es tracta d'una simulació creada de manera col·laborativa entre diversos països europeus i americans, i això fa que, encara que els procediments d'actuació són molt similars, no és prioritzin les mateixes coses en unes cultures i en unes altres.

En la figura 3 es resumeixen les relacions entre les categories emergides de l'anàlisi de les entrevistes.

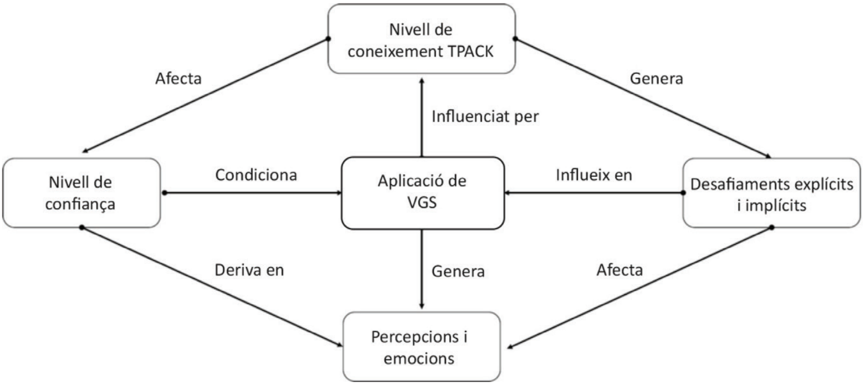


Figura 3. Relacions entre les categories emergides de les entrevistes

3.5 Guia d'implementació

La mostra de docents posa de manifest que la simulació virtual és una tecnologia bastant recent i que no hi ha professorat amb una gran experiència en l'ús d'aquestes simulacions. D'aquesta manera, quan són preguntats si consideren oportú rebre un suport de la guia per ajudar-los a organitzar i implementar la simulació virtual, tots afirmen que els vindria bé. No obstant això, entre aquestes respostes destaquen expressions com "sempre que sigui una guia ben feta sí que em vindria bé", que segueixen en la línia de la desconfiança inicial de la participant A en els

productes del projecte i posen el focus d'atenció en què necessitaria una guia de qualitat. D'altra banda, un altre dels docents comenta que el que millor li vindria serien "unes recomanacions clau", ja que compta amb una certa experiència en fer servir aquesta tecnologia educativa i necessitaria reforçar-ne aspectes concrets.

Una vegada implementada la simulació per part dels dos docents que finalment es van animar a fer-ho, se'ls va preguntar si la guia d'implementació els havia resultat d'utilitat. Tots dos van respondre positivament a aquesta pregunta, encara que amb diferents matisos. D'una banda, la participant B va comentar que "amb la guia d'implementació un nou professor que hagués d'usar la simulació podria sortir-se'n bé davant dels alumnes", no obstant això, també va reconèixer que en un primer moment li va fer la sensació que era massa informació. Va explicar que, en conèixer les simulacions virtuals, no necessitaria tanta informació, però considera que si es posa en el lloc d'un professor que no tingui aquests coneixements pensa que la guia està molt bé i que realment els ajudaria a entendre la simulació i poder aplicar-la. Aquesta idea seria reforçada pel participant C, que també va aplicar la simulació fent ús de la guia, i que afirmà que "la guia està molt bé, però m'aniria millor una versió breu". D'aquesta manera, tots dos docents incideixen en la idea que els continguts de la guia són adequats, però tal vegada és una miqueta extensa si es té en compte el seu nivell de coneixement sobre la temàtica. No obstant això, posant-se en el lloc d'un docent sense experiència en fer servir la tecnologia educativa i les simulacions virtuals, la van trobar molt adequada.

D'altra banda, el participant C va afirmar també que li va resultar molt agradable el fet que el contingut textual estigués complementat amb aspectes més visuals (gràfics i imatges), ja que això el va ajudar a entendre millor la informació i que la lectura fos més amena. No obstant això, va confessar que la primera pantalla en què s'explica la navegació per la guia li va resultar una mica confusa, i va tornar a incidir en el problema detectat també en l'avaluació de la usabilitat. Per la seva banda, la participant B va manifestar que no havia tingut cap problema en aquest sentit i que la navegació per la guia li va resultar molt senzilla.

Pel que fa als aspectes de millora, destaquen la proposta de traduir la guia a l'espanyol, ja que actualment només es disposa de la versió en anglès, per part de la participant C, així com de fer una guia més resumida amb gràfics de marques (*bullet points*) que permetin a un facilitador experimentat, o a un docent que ja ha usat la simulació amb anterioritat, recordar amb un cop d'ull quines són les accions clau que cal desenvolupar per implementar la simulació amb els seus alumnes.

3.6 Experiència d'ús de la VGS

Els dos docents que finalment van implementar la VGS van reconèixer una satisfacció alta amb l'experiència d'ús de l'eina. En concret, la participant B va comentar que li va agradar molt l'experiència d'ús de la simulació amb els seus alumnes, ja que per a ella era un ambient més relaxat en què no tenia tot el pes de transmetre la informació als seus estudiants unidireccionalment, i per als seus alumnes resultava més motivador: "Com que és una metodologia d'innovació docent, els causa curiositat i els ha agradat molt. I a mi m'ha agradat perquè, d'una banda, és més relaxat que en classe i, d'altra banda, et van preguntant coses que pots anar solucionant al moment." El participant C, seguint la mateixa línia, comenta que es va sentir molt a gust fent servir la simulació amb els seus alumnes, ja que sol usar aquest tipus de tecnologies a l'aula. Afegeix, a més, que durant l'experiència "la situació va ser de silenci absolut, d'immersió total en el cas", i va incidir també en què els alumnes van aconseguir endinsar-se en la realitat del cas molt fàcilment i fixar tota la seva atenció en el desenvolupament de l'acció.

Quan se'ls pregunta per l'experiència des del punt de vista dels alumnes, tots dos manifesten que els va agradar molt, i posen de manifest que van valorar molt positivament la possibilitat d'implementar els seus coneixements en un entorn "real". A més, el participant C afirma que els alumnes van poder consolidar en gran manera el coneixement que ja havien adquirit en les seves classes prèvies de l'assignatura. En el cas de la participant B, afegeix també que va realitzar una avaluació del seu coneixement en el tema abans i després de la simulació i que va constatar una clara millora.

Com a punt destacat, se'ls va preguntar també per la metodologia d'aplicació de la VGS que havien seguit durant la simulació descrivint els passos que es resumeixen a la taula 5.

Taula 5. Conceptualització del procés d'aplicació de VGS en la segona entrevista

	Participant B	Participant C
Fase 1	Treball del contingut en las classes	Benvinguda i presentació del cas
Fase 2	Activar coneixements previs + avaluació	*Prebriefing* (activació de coneixements previs)
Fase 3	Treball amb la simulació (en grups i individual)	Explicació de la metodologia i el joc
Fase 4	Avaluació + *debriefing* autònom	Treball individual amb la simulació
Fase 5	Reflexió final	Resum final + repàs dels elements clau

Respecte a aquesta metodologia d'aplicació, destaca en primer lloc la contextualització de la sessió per part de la participant B en la trajectòria de l'assignatura, que esmenta el treball realitzat del contingut en les classes prèvies quan se li pregunta pel dia d'ús de la simulació a l'aula. Aquest és un aspecte clau, ja que s'emfatitza que els docents comencen a adquirir una perspectiva més holística en l'ús de la VGS, i que no la consideren una activitat aïllada dins de la seva matèria, sinó com un element estructural que necessita contextualització i integració per a un correcte aprofitament didàctic.

D'altra banda, és notori que la participant B va comentar que, tal com s'explica en la guia d'implementació, durant l'ús de la VGS va provar diferents mètodes per agrupar els alumnes, i així hi va haver alumnes que van experimentar la simulació individualment, uns altres ho van fer en parelles i uns altres en grups de tres.

Es destaca també que els docents no acaben d'entendre la globalitat dels processos de *prebriefing* i *debriefing*, i el participant C comenta que va realitzar una benvinguda i una presentació del cas i que posteriorment va iniciar la fase de *prebriefing*, passant per alt que aquest pas previ ja formaria part d'un bon *prebriefing*, igual que el pas posterior d'explicació de

la metodologia. Ens trobem el mateix escenari en el cas de la participant B, que comenta que fa una reflexió final després del *debriefing*, la qual cosa constitueix un element central de fase de *debriefing*. A més, tots dos docents comenten que aquesta última fase de *debriefing* es va desenvolupar de manera ràpida i superficial a causa de la falta de temps.

Finalment, val la pena ressaltar la reflexió final que fa la participant B després de la implementació de la simulació amb els seus alumnes, que emfatitza: "Amb l'ensenyament tradicional i les classes teòriques els alumnes memoritzen, però no raonen la informació; per això, les simulacions virtuals ajuden al fet que els alumnes raonin i entenguin realment els continguts teòrics que han d'aplicar."

4. Discussió i conclusions

En aquest article s'ha explorat l'experiència d'ús de VGS per part de docents del Grau en Infermeria de la Universitat Rovira i Virgili, així com l'efectivitat de la guia d'implementació de VGS a l'hora d'aplicar correctament aquestes simulacions i d'acompanyar tècnicament i pedagògicament els docents.

En relació amb el primer objectiu de recerca, s'ha constatat una variabilitat en les percepcions i les emocions dels docents a l'hora d'aplicar les VGS, que van des de docents altament motivats per l'ús d'aquesta nova eina amb els seus alumnes, fins a docents amb un cert desinterès en l'experiència, passant per uns altres amb una relativa desconfiança cap a les bondats de la VGS. Aquestes percepcions tenien una certa relació amb el nivell de coneixements que els docents van mostrar disposar en les àrees del TPACK. En aquest sentit, els docents van mostrar tenir un bon domini del contingut de la simulació, però un coneixement molt més limitat pel que fa a l'ús de la tecnologia educativa a l'aula i en l'àmbit pedagògic. D'aquesta manera, els docents que, per les seves expressions, consideraven disposar d'un nivell de coneixement més alt en les àrees del TPACK tenien un nivell de confiança més alt en les seves facultats cap a l'ús de la simulació i unes percepcions més positives, la qual cosa reafirma els postulats d'autors com Paz *et al.* (2022). Per contra, els docents amb un nivell de coneixements més baix, a més de mostrar o bé una falta d'interès

o bé una desconfiança pel que fa a l'ús de la tecnologia a l'aula, tenien un nivell més baix de confiança en l'ús de l'eina, la qual cosa els va portar a, finalment, no implementar-la. La participant A seria una excepció, ja que, si bé es mostrava escèptica davant l'eficàcia de la simulació, tenia una clara predisposició a aplicar la VGS amb els seus alumnes, encara que finalment no ho pogués fer.

Quant al segon objectiu, es mostra en l'anàlisi realitzada una sèrie de desafiaments que els docents enfronten en fer ús de la VGS. Aquests desafiaments poden dividir-se en dos grans grups: d'una banda, els desafiaments dels quals els docents són conscients i manifesten explícitament durant l'entrevista i, d'altra banda, aquells que, malgrat ser obviats pels docents, es poden inferir dels seus comentaris. Entre els desafiaments explícits destaquen les dificultats en l'organització temporal i dels alumnes per a la realització de la simulació, la falta de motivació dels alumnes i de compromís amb l'aprenentatge, el xoc cultural que suposa l'ús d'una eina internacional i la falta de coneixements tecnològics dels docents. Quant als desafiaments implícits en els comentaris dels docents, destaquen, en primer lloc, la falta de coneixements pedagògics, cosa que deriva en una gran variabilitat metodològica a l'hora d'usar simulacions a l'aula. Aquesta metodologia estaria molt més unificada si se seguissin els plantejaments d'aplicació d'aquesta mena d'eines educatives, que a més compten amb un suport científic pel que fa a la seva eficàcia (INACSL Standards Committee *et al.*, 2021; Verkuyl *et al.*, 2020; Zigmont *et al.*, 2011). A aquesta manca de coneixements pedagògics li segueix la falta de contextualització de la VGS en la programació didàctica de l'assignatura i la falta d'interès com a desafiaments inferits dels seus comentaris.

En conclusió, veiem com alguns d'aquests reptes, sobretot els relacionats amb la manca de coneixements tecnològics i pedagògics, o amb la falta d'inclusió de la VGS en la programació didàctica de l'assignatura, un aspecte aquest que és reconegut com un pas fonamental per a l'èxit educatiu de l'eina (Brown *et al.*, 2021), podrien solucionar-se amb la utilització de la guia d'implementació de VGS, ja que els informarà i orientarà sobre aquests temes. L'obstacle principal és que els docents no el veuen pas com un desafiament o un problema que hagin d'afrontar, ja

que no donen a aquesta proposta pedagògica la importància que caldria per aconseguir fer un bon ús de l'eina.

D'altra banda, la falta de motivació de l'alumnat és una percepció que contradiu estudis previs que afirmen que la simulació és una activitat que motiva els alumnes i que els resulta divertida alhora que fa que augmentin els coneixements (Padilha *et al.*, 2019; Ulrich *et al.*, 2014; Verkuyl *et al.*, 2017). Pel que fa a les dificultats d'organització temporal i dels alumnes, precisament, aquest tipus d'eines destaquen per la seva versatilitat i facilitat d'ús (Koivisto *et al.*, 2016). D'aquesta manera, veiem com la major part dels desafiaments que diuen enfrontar els docents contradiuen estudis científics previs, o bé quedarien resolts amb l'ús de la guia d'implementació de VGS.

Respecte al tercer objectiu de la recerca, els resultats mostren, en primer lloc, una clara inconsistència pel que fa a la metodologia d'aplicació de VGS, de manera que, en ser preguntats en una primera entrevista com realitzarien l'aplicació de la simulació, es va reflectir una gran variabilitat entre els docents, amb un plantejament que, en la majoria de casos, no englobaven la totalitat d'elements que calia cobrir per a una aplicació efectiva de la simulació, i es constataven així les afirmacions de Jiang-Bo i Jin (2021). No obstant això, després de la consulta de la guia d'implementació, es va mostrar una notable millora entre la unificació de les fases dutes a terme pels docents, i ho explicaven amb un nivell de detalls molt més elevat i abastaven la majoria dels aspectes clau de cada fase. No obstant això, destaca també que els docents que van realitzar la implementació de la simulació van comentar que, davant la falta de temps, la fase de *debriefing* va ser molt ràpida i superficial. Per tant, podem concloure que la guia els ha ajudat a fer una integració molt més completa de la VGS a l'aula, i els ha permès aprofitar els recursos que tenen disponibles i ha dotat l'activitat de més integració i coherència didàctica, però encara no arriben a dominar completament la globalitat de les fases de *prebriefing* i *debriefing*, així com la importància d'aquesta última en l'aprenentatge dels alumnes (Brown *et al.*, 2021; Verkuyl *et al.*, 2020).

Com a línies d'estudi futures que supleixin les limitacions trobades en aquest treball, es proposa, en primer lloc, l'ampliació de la mostra de

docents que apliquin la VGS amb els seus alumnes i, en segon lloc, l'ús d'instruments que permetin mesurar el nivell de competència digital docent real dels professors, amb l'objectiu de poder extreure resultats més concloents sobre la influència d'aquests coneixements en l'ús de VGS.

Finançament

ENVISION-– European Network on Virtual Simulation Online
Entitat finançadora: Erasmus+
Programme Key Action 2 'European Network for Virtual Simulation Online' (UE).
Referència de la concessió: 2020-1-BE02-KA226-HE-083100

Referències bibliogràfiques

Bisquerra, R. (coord.). (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Bogdan, R., i Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Pearson.

Braun, V., i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3, 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brown, K. M., Swoboda, S. M., Gilbert, G. E., Horvath, C., i Sullivan, N. (2021). Integrating Virtual Simulation into Nursing Education. A *Roadmap. Clinical Simulation in Nursing*, 000, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.08.002

Chang, C., i Huang, Y.-P. (2013). Usability Assessment of E-Café Operational Management Simulation Game. A *International Association for Development of the Information Society*. International Association for the Development of the Information Society; IADIS International Conference e-Learning. https://eric.ed.gov/?id=ED562322

Gordon, R. M. (2017). Debriefing Virtual Simulation Using an Online Conferencing Platform: Lessons Learned. *Clinical Simulation in Nursing, 13*(12), 668-674. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2017.08.003

Gordon, R. M., i McGonigle, D. (2018). *Virtual Simulation in Nursing Education*. Springer Publishing Company.

Hidalgo, B. G., i Gisbert, M. G. (2021). La adopción y uso de las tecnologías digitales en el profesorado universitario: Un análisis desde la perspectiva del género y la edad. *Revista de Educación a Distancia, 21*(67), Article 67. https://doi.org/10.6018/red.481161

INACSL Standards Committee, Persico, L., Belle, A., DiGregorio, H., Wilson-Keates, B., i Shelton, C. (2021). Healthcare Simulation Standards of Best PracticeTM Facilitation. *Clinical Simulation in Nursing, 58*, 22-26. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2021.08.010

Jiang-Bo, T., i Jin, Z. (2021). *Research on Teaching Application Category Based on Virtual Simulation Technology*. 408-411. https://doi.org/10.1109/IEIT53597.2021.00097

Johnston, B., Boyle, L., MacArthur, E., i Manion, B. F. (2013). The role of technology and digital gaming in nurse education. *Nursing Standard, 27*(28), 35-38. https://doi.org/10.7748/ns2013.03.27.28.35.s9612

Koivisto, J. M., Haavisto, E., Niemi, H., Katajisto, J., i Multisilta, J. (2016). Elements Explaining Learning Clinical Reasoning Using Simulation Games. *International Journal of Serious Games, 3*(4). https://doi.org/10.17083/ijsg.v3i4.136

Padilha, J. M., Machado, P. P., Ribeiro, A., Ramos, J., i Costa, P. (2019). Clinical virtual simulation in nursing education: Randomized controlled trial. *Journal of Medical Internet Research, 21*(3). https://doi.org/10.2196/11529

Paz, L. E., Gisbert, M., i Usart, M. (2022). Competencia digital docente, actitud y uso de tecnologías digitales por parte de profesores universitarios. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 63*, 93-130. https://doi.org/10.12795/pixelbit.91652

Peddle, M. (2011). Simulation gaming in nurse education; entertainment or learning? *Nurse Education Today, 31*(7), 647-649. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.12.009

Romero López, D., i De Benito Crosetti, B. L. (2020). Diseño de una propuesta didáctica para el uso de simuladores virtuales en la rama sanitaria de Formación Profesional. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa, 8*, 2. http://dx.doi.org/10.6018/riite.383431

Sabariego, M. (2004). El proceso de investigación (parte 2). *Metodología de la investigación educativa*, 128-163. https://bit.ly/4ckGHum

Tapasco, O. A., i Giraldo, J. A. (2017). Comparative Study about Perception and use of ICT among Teachers of Public and Private Universities. *Formación universitaria, 10*(2), 03-12. https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000200002

Ulrich, D., Farra, S., Smith, S., i Hodgson, E. (2014). The Student Experience Using Virtual Reality Simulation to Teach Decontamination. *Clinical Simulation In Nursing, 10*(11), 546-553. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2014.08.003

Verkuyl, M., Hughes, M., Tsui, J., Betts, L., St-Amant, O., i Lapum, J. L. (2017). Virtual Gaming Simulation in Nursing Education: A Focus Group Study. *Journal of Nursing Education, 56*(5), 274-280. https://doi.org/10.3928/01484834-20170421-04

Verkuyl, M., Lapum, J. L., St-Amant, O., Hughes, M., Romaniuk, D., i McCulloch, T. (2020). Exploring Debriefing Combinations After a Virtual Simulation. *Clinical Simulation in Nursing, 40*, 36-42. Scopus. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2019.12.002

Zigmont, J. J., Kappus, L. J., i Sudikoff, S. N. (2011). Theoretical foundations of learning through simulation. *Seminars in Perinatology, 35*(2), 47-51. https://doi.org/10.1053/j.semperi.2011.01.002

RESSENYES

Duch Plana, M. (2024). *Pa i roses. Píndoles per a una altra història del segle* xx. Editorial Base

Sara Masalias Palou
Universitat Rovira i Virgili
Departament d'Història i Història de l'Art
sara.masalias@urv.cat
https://orcid.org/0000-0001-5635-7293

Rebut: 18/06/2024 | Acceptat: 18/06/2024

Pa i roses. Píndoles per a una altra història del segle xx

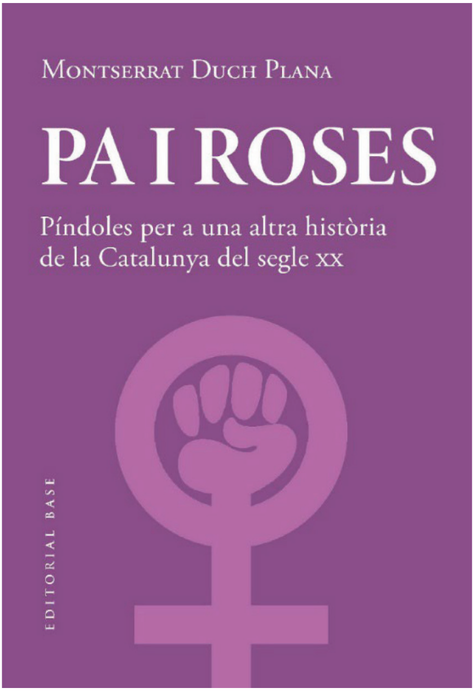
"Volem el pa i també les roses", o "Pa i roses", va ser un lema polític. Es va originar a partir d'un discurs que va fer l'activista sufragista Helen Todd, dels Estats Units d'Amèrica, en què deia "pa per a tots i roses també". Aquest lema estava emmarcat en la campanya impulsada pel Club de Dones de Chicago pel dret al sufragi femení a l'estat d'Illinois, el juny del 1910. La consigna es va anar estenent i fou recollida en el poema "Pa i Roses", de James Oppenheim, publicat el 1911.[1] Un any més tard va tenir lloc la vaga de les dones del tèxtil a Lawrence (Massachusetts), avui coneguda com la vaga del pa i les roses. Les obreres van acompanyar la lluita amb aquests versos, ja que no només demanaven la millora dels seus drets laborals, sinó també el reconeixement dels seus drets humans. D'aquesta manera, aquest lema esdevindria símbol de l'esquerra fins als nostres dies. La consigna d'emparellar pa i roses apel·lava tant als salaris justos com a les condicions de vida dignes.

El llibre de la Dra. Montserrat Duch Plana (Tarragona, 1959), catedràtica d'Història Contemporània de la Universitat Rovira i Virgili, recull el clam "Pa i roses" com a títol, i ofereix un recopilatori d'un conjunt d'articles, publicats en la darrera dècada, que ens inciten a tenir una altra mirada de la Catalunya del segle xx. Ens parla d'una altra història que ha estat amagada, silenciada, abnegada. Així doncs, l'autora permet recuperar i fer sortir a la llum les "històries no dites". Com bé ella refereix, són

1 *Bread and Roses,* poema d'Oppenheim a *The American Magazine* (Crowell-Collier Publishing Company, 1911).

"píndoles per a una altra història", perquè ens presenta diverses càpsules per repensar i revisar la història catalana a través d'una anàlisi polièdrica de la realitat. És una història feta a partir de tres eixos que són fonamentals per bastir una versió crítica i actualitzada de la disciplina: la classe, el gènere i la nació. I, també, a partir de la lluita feminista. Al cap i a la fi, el títol pren sentit perquè "Pa i roses" es va erigir en un lema del feminisme revolucionari.

Figura 1. Coberta del llibre de Montserrat Duch Plana
Font: Editorial Base. https://www.editorialbase.es/



Maria-Mercè Marçal vindicava, al seu poemari *Cau de llunes*, la coneguda divisa "A l'atzar agraeixo tres dons: haver nascut dona, de classe baixa i de nació oprimida. I el tèrbol atzur de ser tres voltes rebel".[2] Ella intentava reflectir amb aquests versos la triple opressió que patia, que es

2 "Divisa", poema de Marçal dins *Cau de llunes* (Proa, 1977).

transformaria en l'eix central de la seva literatura. Aquesta tríada desvetllava l'opressió i convergia en una rebel·lió: el feminisme. Duch, seguint la retòrica de la Maria-Mercè, presenta els tres dons i centra les seves investigacions posant l'accent en les dones, la classe i la nació. És a partir d'aquests versos que l'autora estructura el llibre en cinc apartats.

L'obra s'inicia amb un capítol sobre la història de les dones, un camp d'estudis que ha permès anomenar, tenir referents i contribuir a fer visibles les dones en la història. En aquest capítol fa un reconeixement de les historiadores catalanes de la contemporaneïtat i de les seves recerques i problemàtiques. Descriu el temps viscut, quan la història estava escrita amb un filtre masculí i es reproduïen expectatives, valors i cànons culturals androcèntrics. Per tant, aprofita per reivindicar les aportacions de les historiadores per soscavar la invisibilitat de les dones i fer una recerca complexa de les societats del passat, de les relacions de producció, de poder i d'experiència entre homes i dones.

Els següents capítols versen al voltant de la divisa "dones, classe i nació". En la seva dilatada trajectòria en estudis sobre història social i de les dones, la Dra. Montserrat Duch ha posat èmfasi en l'examen de les societats passades a través de categories socials que ens són útils per a l'anàlisi històrica per contribuir a l'enriquiment de la disciplina.

La primera categoria a la qual fa referència és el gènere. Aquesta serveix per entendre les relacions de poder entre homes i dones i, alhora, superar les categories dicotòmiques des d'una perspectiva complexa que aborda les relacions socials de gènere. En aquest sentit, la Dra. Duch copsa el grau de secularització de les parròquies del Camp de Tarragona. L'autora afirma que la feminització de la religió va crear les possibilitats discursives per a la mobilització sociopolítica de les dones catòliques. I, alhora, aprofundeix en la feminització del catolicisme i conclou que les iniciatives religioses van afavorir la politització de les dones i la seva visibilitat i presència en l'espai públic. Una altra aportació destacada és la investigació sobre els obstacles sexistes en l'accés de les dones a l'educació. La seva exclusió de la universitat fins al 1910 va comportar una llarga absència de dones en els estudis superiors. El desig de saber estava vetat per a les dones, però la genealogia ens porta a descobrir espais de llibertat femenina entre les escletxes del poder, que desafiaven l'imaginari sexista.

La segona categoria és la classe. Aquesta ens permet comprendre com operen les relacions socials i de producció, com s'organitza la societat i poder-ne observar els biaixos, les relacions de poder i de desigualtat. També, permet endinsar-nos en els processos que se'n deriven, com la identitat, la consciència, la pertinença i la col·lectivitat. Duch, investigadora principal del grup de recerca consolidat ISOCAC,[3] ens parla de la repressió de gènere del primer franquisme a Catalunya i les estratègies de la dictadura contra la població femenina a través de formes de repressió específiques. Les dones dels rojos eren col·lectivament culpables, i les seves criatures també. Un altre aspecte que tracta el llibre és el treball de les minyones. Precisament, el servei domèstic va ser un àmbit feminitzat, ocupat per dones de classe baixa, i un treball entès com a part inherent de les dones. La feminització del servei domèstic al segle XIX, com explica l'autora, va portar a una precarització del sector i a l'empitjorament de la seva posició social. En aquesta línia de recerca sobre el treball femení, estudia les depuracions de les mestres catalanes durant el franquisme i el seu procés d'exclusió. L'autora observa de nou aquesta repressió específica per raó de gènere, ja que l'accent en les dones es posava en els antecedents i s'al·ludia a factors com el nacionalisme, la irreligiositat i la moralitat, més enllà de la militància republicana.

L'última categoria històrica és la de nació. Aquesta permet percebre la construcció nacional, identificar els lligams culturals, lingüístics o religiosos i observar els sentiments de pertinença i nacionals. L'autora, en aquest apartat, analitza la memòria traumàtica de les dones catalanes a la guerra civil i emfasitza la utilitat de la font oral: una font oberta, viva i valuosa, per recollir les "paraules no dites". Ens possibilita accedir a la percepció, a les històries de vida i al coneixement del significat dels esdeveniments per a qui els va viure. D'altra banda, estudia els drets de ciutadania de les dones en el catalanisme polític i les principals representants del feminisme català a principis del segle XX, una aportació que relaciona amb raonaments sobre les dones i l'imaginari nacional. El paper del gènere i la sexualitat en la construcció de les nacions és central. Les dones

3 Per saber més informació sobre el grup de recerca consolidat ISOCAC: https://isocac.blogspot.com/

van ser reproductores nacionals i, alhora, van ser excloses dels drets de ciutadania, d'on rau la lògica de la seva subordinació. L'autora brinda reflexions per pensar en el gènere de les nacions, les identitats i les pertinences dels sentiments nacionals.

En el darrer capítol reflexiona al voltant dels feminismes, una lluita conjunta que ha permès a les dones obtenir reconeixement, crear identitats col·lectives, ser subjectes polítics i tenir agència. En aquest apartat realitza un recorregut pel moviment feminista català al llarg del segle xx. En un inici aprofundeix en el sufragisme, passa per l'obrerisme i la ciutadania femenina, i analitza els avenços d'entreguerres i la Catalunya autònoma durant la Segona República. També mostra les especificitats de la segona onada feminista occidental al territori, sota els estralls de la dictadura franquista, i s'endinsa en els feminismes de la transició. D'aquesta manera ofereix una trajectòria completa de la lluita feminista a casa nostra.

D'altra banda, l'obra és d'importància perquè permet repensar l'ensenyament i l'aprenentatge de la història. L'autora incorpora una visió de la disciplina més complexa, crítica i incisiva, que possibilita la reflexió i la construcció d'altres relats històrics als existents. Sovint, la historiografia tradicional s'ha centrat en una història política i d'elits, on "els ningú", que diria Galeano,[4] no tenien cabuda. Aquest llibre ens dona les eines per interpretar la realitat social i les societats humanes de forma completa i, alhora, ens fa entendre la contribució dels moviments socials en la consecució dels drets de ciutadania. Així mateix, ens aporta la clau per ensenyar i aprendre la història de Catalunya des d'un enfocament social i cívic, per situar precedents i fer una mirada al temps present, i ajuda els estudiants a comprendre com els antecedents històrics adverteixen la realitat actual. Aquesta és una història essencial per promoure valors democràtics a l'aula i per actuar en la construcció d'una ciutadania més plural, justa i inclusiva.

En resum, aquest llibre és una eina valuosa per a docents i estudiants, ja que proporciona les claus per reinterpretar la història de manera crítica i inclusiva. En promoure una comprensió més completa de les dinàmiques socials i les lluites per la justícia, l'obra contribueix a la

4 "Los nadies", poema de Galeano a *El libro de los abrazos* (Siglo XX, 1989).

construcció d'una societat més conscient i compromesa amb els valors democràtics.

A més, trobem els eixos de la literatura de Marçal, que concorden amb els del relat històric de Duch. Poesia militant i història social, compromesa i amb incidència: dones, feminismes, classe i nació. Així doncs, ambdues són conscients de la vivència en un món desigual, i els poemes i les històries han versat sobre aquestes temàtiques. En definitiva, l'autora ha brindat un recull vindicant una mirada de classe, de gènere i de nació en els relats històrics per repensar la història del segle passat, per sentir totes les veus i fer una història des de baix, com proposava Thompson (1963, 1966), de les classes subalternes, al·ludint al concepte de Gramsci (1975).

Referències bibliogràfiques

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos.* Siglo XXI.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Einaudi Tascabili.

Marçal, M. M. (1977). *Cau de llunes*. Proa.

Oppenheim, J. (1911). *The American Magazine.* Crowell-Collier Publishing Company.

Thompson, E. P. (1963). *The Making of the English Working Class.* Victor Gollancz.

Thompson, E. P. (1966). History from Below. *The Times Literary Supplement*, 279-280.

Duch Plana, M. (2024). *Pa i roses. Píndoles per a una altra història del segle* xx. Editorial Base

Sara Masalias Palou
Universitat Rovira i Virgili
Department of History and History of Art
sara.masalias@urv.cat
https://orcid.org/0000-0001-5635-7293

Rebut: 18/06/2024 | Acceptat: 18/06/2024

Bread and roses. Medicine for a different history of the 20th century

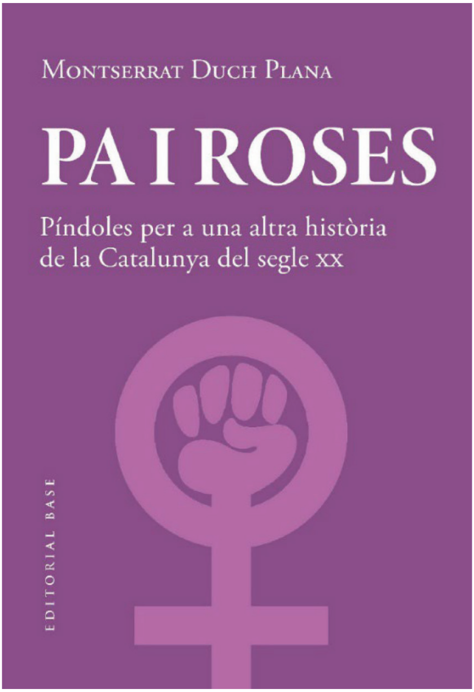
"Bread and roses" and "We want bread and roses too" were political slogans. They originated from a speech made by the American suffragette Helen Todd in which she said "bread for all and roses too". This was part of the campaign in June 1910 by the Chicago Women's Club for the right to women's suffrage in the state of Illinois. The slogan spread and was included in the poem *Bread and Roses* by James Oppenheim, published in 1911[1] . One year later, the women's textile workers' strike in Lawrence (Massachusetts), now known as the "bread and roses" strike, took place. The workers used the slogan during their struggle, as they demanded not only an improvement in their labour rights but also the recognition of their human rights. In this way, the slogan would become synonymous with the left up to the present day as it demands both fair wages (bread) and decent living conditions (roses).

The slogan is adopted by Dr Montserrat Duch Plana (Tarragona, 1959), professor of Contemporary History at the Universitat Rovira i Virgili, as the title of her book. This is a compilation of articles published in the last decade that encourage us to take another look at Catalonia in the twentieth century, at a different history that has been hidden, silenced and self-sacrificing. Thus, the author allows us to recover and bring to light the "untold stories". She rightly refers to them as "medicine for a different history", because she presents each one as a different pill that

1 Oppenheim, *Bread and Roses,* in *The American Magazine* (Crowell-Collier Publishing Company, 1911).

we can take to help us rethink and revise Catalan history through a polyhedric analysis of reality. It is a history based on three fundamental axes that are critical for an updated version of the discipline: class, gender and nation. It also focuses directly on the feminist struggle. In the end, the title takes on its meaning because "Bread and roses" became a slogan of revolutionary feminism.

Figure 1. Cover of the book by Montserrat Duch Plana
Source: Editorial Base. https://www.editorialbase.es/



In her poem *Cau de llunes*, Maria-Mercè Marçal gave us the well-known quote: "I thank chance for three gifts: being born a woman, working class and of a member of a repressed nation. And the uncertain fate of going three times a rebel"[2]. With these lines she tried to reflect the triple

2 Marçal, *Divisa,* in *Cau de llunes* (Proa, 1977).

oppression she suffered, which would become the central axis of her literature. A triad that revealed oppression and which led to rebellion, to feminism. Taking her lead from Maria-Mercè and her three gifts, Duch focuses her research on women, class and nation.

Duch begins with a chapter on the history of women, a field of study that has made it possible to name and make visible leading women in history. The historian acknowledges contemporary Catalan women historians and their research and problems, and describes the times they lived through, when history was written through a male filter and with androcentric expectations, values and cultural canons. She thus takes the opportunity to highlight the contributions of women historians and in doing so undermines the invisibility of women and offers a complex exploration of past societies, of the relations of production, of power and of experience between men and women.

The following chapters explore the motto: women, class and nation. In her long career studying social and women's history, Dr Montserrat Duch has focused on examining past societies through social categories that are useful for historical analysis and thus contribute to the enrichment of the discipline.

The first category she refers to is gender. Examining dichotomous categories through the complex lens of gender highlights the power and social relations between men and women. In this sense, Dr Duch examines the degree of secularisation in the parishes of the Camp de Tarragona area. The author states that the feminisation of religion created the discursive possibilities for the socio-political mobilisation of Catholic women. And, at the same time, she also takes advantage of the feminisation of Catholicism, arguing that religious initiatives encouraged the politicisation of women and their visibility and presence in the public sphere. Another important contribution is her research into the sexist obstacles to women's access to education, for example, the exclusion of women from universities until 1910. The desire for knowledge was forbidden to women, but genealogy reveals to us spaces of female freedom among the cracks of power, thus defying the sexist imaginary.

The second category is class. A class perspective reveals how social and productive relations operate, how society is organised and how biases,

power relations and inequality can be observed. It also allows us to look at the phenomena that derive from them, namely individual and collective identity, consciousness and belonging. Duch, principal investigator of the consolidated research group ISOCAC[3], talks about specific forms and strategies of gender repression under the early Franco regime in Catalonia, for example, the collective guilt apportioned to the women of the Reds and their children. Another aspect that the book deals with is the work done by girls in domestic service, which was a feminised sphere occupied by lower-class women, and a job understood as an inherently female obligation. The feminisation of domestic service in the 19th century, as the author explains, led to precariousness in the sector and a fall in its social position. In this line of research on women's work, she studies the purges of Catalan teachers during the Franco regime and their process of exclusion. She observes once again this gender-specific repression, since the emphasis on women was already present in the antecedents and alluded to factors such as nationalism, irreligiousness, morality and Republican militancy.

The last historical category is that of the nation. Through this we perceive the construction of the nation, the cultural, linguistic or religious ties and the feelings of belonging and nationalism. In this section, the author analyses the traumatic memory of Catalan women during the civil war and emphasises the usefulness of oral sources, which are an open, living and valuable spring of "unsaid words". It gives us access to perception, to life stories and to the knowledge of the meaning of the events for those who lived through them. She also studies women's citizenship rights in political Catalanism and the main representatives of Catalan feminism at the beginning of the 20th century, a contribution that relates to arguments about women and the national imaginary. The role of gender and sexuality in the construction of nations is central. Women were national reproducers and, at the same time, they were excluded from the rights of citizenship, this forming the bedrock of their subordination. The author offers reflections for thinking about the gender of nations, identities and the importance of national sentiments.

3 For more information on the ISOCAC consolidated research group: https://isocac.blogspot.com/

In the last chapter, she reflects on feminism, a joint struggle that has allowed women to gain recognition, create collective identities, be political subjects and have agency. She takes a look at the Catalan feminist movement throughout the 20th century, beginning with suffragism, moving on to workers' movements and female citizenship, and then analysing the interwar period and autonomous Catalonia during the Second Republic. It also shows the specificities of the second western feminist wave in the territory, under the stranglehold of Franco's dictatorship, and focuses on the feminisms of the transition. In this way, it offers a complete trajectory of the feminist struggle in Catalonia.

This work is important because it allows us to rethink the teaching and learning of history. The author incorporates a more complex, critical and incisive vision of the discipline, which allows for reflection on and the construction of historical narratives other than the existing ones. Traditional historiography has often focused on a political and elite history, where "the nobodies", as Galeano would call them[4], had no place. This book gives us the tools to interpret social reality and human societies in a comprehensive way and, at the same time, it shows us the contribution of social movements to achieving citizenship rights. It also provides the keys to teaching and learning the social and civic history of Catalonia, to situating precedents and to taking a look at the present, helping students to understand how historical precedents have influenced the current reality. Understanding this history is essential for promoting democratic values in the classroom and for constructing a more plural, fair and inclusive citizenship.

In short, this book is a valuable tool for teachers and students, as it provides the keys for reinterpreting history in a critical and inclusive way. It promotes a fuller understanding of social dynamics and struggles for justice. The work contributes to the construction of a society that is more aware of and committed to democratic values.

In addition, we find the axes of Marçal's literature, which are in line with those of Duch's historical account. Militant poetry and social history, committed and with an impact: women, feminisms, class and nation.

4 Galeano, *Los nadies*, in *El libro de los abrazos* (Siglo XXI, 1989).

Thus, both are aware of living in an unequal world, their poems and histories dealing with these themes. In short, the author offers a work that examines historical accounts from a class, gender and national perspective in order to rethink the history of the past century, so that all voices are heard and that history can be made from below, as Thompson (1963, 1966) proposed, or by the subaltern classes, as Gramsci (1975) would have had it.

Bibliographical references

Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos.* Siglo XXI.

Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Einaudi Tascabili.

Marçal, M. M. (1977). *Cau de llunes*. Proa.

Oppenheim, J. (1911). *The American Magazine.* Crowell-Collier Publishing Company.

Thompson, E. P. (1963). *The Making of the English Working Class.* Victor Gollancz.

Thompson, E. P. (1966). History from Below. *The Times Literary Supplement*. 279-280.

Meirieu, P. (2024). *Diccionari inesperat de pedagogia*. Associació de Mestres Rosa Sensat

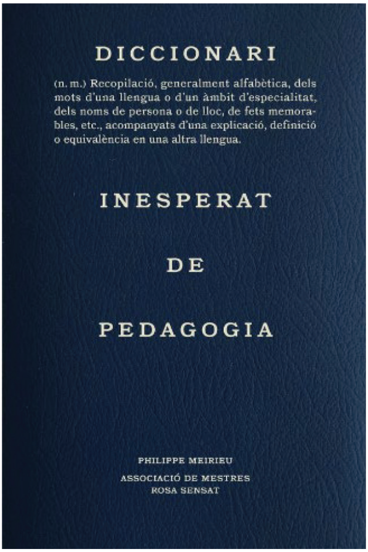
Albert Irigoyen
Universitat Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Rebuda: 26/07/2024 | Acceptada: 02/09/2024

Diccionari inesperat de pedagogia

L'Associació de Mestres Rosa Sensat ha publicat la versió en català del *Dictionnaire inattendu de pédagogie* (ESF Sciences Humaines, 2021), de Philippe Meirieu, traduïda per Maria Lucchetti, amb el títol de *Diccionari inesperat de pedagogia*. Aquest llibre no és un diccionari a l'ús, sinó que ofereix una perspectiva profundament reflexiva, rigorosa i crítica sobre l'educació, i transcendeix els límits de l'escola i aborda l'educació des d'una mirada àmplia que inclou l'educació escolar, la familiar, la formal i la informal.

Figura 1. Coberta del llibre de Philippe Meirieu a Rosa Sensat



L'autor de l'obra és un referent internacionalment reconegut en el camp de les Ciències de l'Educació. Professor emèrit de la Universitat de Lió II (Universitat Lumière), i doctor *honoris causa* per la Universitat Lliure de Brussel·les i la de Montreal, Meirieu ha ensenyat en tots els nivells educatius, ha dirigit cinquanta tesis doctorals i ha estat al capdavant de l'Institut National de Recherche Pédagogique. A més, ha advocat per la reflexió pedagògica i ha inspirat diverses reformes educatives a França.

L'obra, dedicada a la memòria de Jacques Pain,[1] resumeix part del saber pedagògic de Meirieu en un volum de 592 pàgines, que articula plantejaments personals i teòrics, a més d'experiències i investigacions per qüestionar temes educatius que no es tracten o no es tracten prou.

Ens trobem davant d'un diccionari atípic, amb una estructura flexible que convida a aturar-se i pensar, que trenca les expectatives resolutives d'un diccionari convencional. A més, com indica l'autor, és una obra inacabada que continuarà cercant i refent conceptes per intentar aclarir reptes i obrir perspectives.[2] La intenció de l'obra és clara: suscitar en el lector el desig d'apropiar-se d'un mot per interrogar-se amb una mirada nova que li permeti pensar d'una altra manera. I d'aquí el nom de l'obra, quan defineix que "una idea nova sorgeix com una relació nova o *inesperada* que la ment percep entre les coses".[3]

Així doncs, el diccionari no es limita a oferir una mera recopilació de definicions tancades i estàtiques, sinó que presenta un conjunt d'entrades ordenades alfabèticament que reflecteixen inquietuds, preocupacions i reflexions sobre el complex món de l'educació. Aquests textos són assajos breus però profunds, que exploren conceptes i problemes com el desànim en el professorat, l'efecte placebo dels mètodes pedagògics, la influència de la tecnologia en el procés educatiu o la importància d'una educació que vagi més enllà de les parets de l'escola. I ho fa a través de

1 Jacques Pain (1943-2021) fou professor emèrit de Ciències de l'Educació a la Universitat París-Nanterre i especialista de la pedagogia institucional i en temes de violència a l'escola. Per saber-ne més sobre Jacques Pain, pedagogia institucional i autoritat docent, vegeu l'entrevista a Bruno Robbes en el número 36 de *Comunicació Educativa*: https://doi.org/10.17345/comeduc36.3277

2 Vegeu reflexions sobre l'actualitat educativa, la història de l'educació i tota la seva obra a la pàgina web: https://meirieu.com/

3 Meirieu, a la pàgina 576 d'aquest volum, cita la definició "una idea nova", de Claude Bernard, a *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*.

mots com *poesia, poble, parlar, puzle, teatre* (distingint anar-hi de fer-lo), *avorriment, cinematògraf, dol, docent investigador* o *utopia*.

Aquesta és una de les grans virtuts de l'obra, la capacitat de l'autor per integrar exemples quotidians en les seves reflexions, a través d'un estil amè i irònic. Per exemple, una de les entrades *inesperades* i potser de les més il·lustratives és la referència al *telecomandament*. A través d'aquest símil, al·ludeix a com els infants interactuen amb el món i expressa la seva preocupació sobre com els dispositius digitals i el seu ús quotidià poden influir en la manera com els infants s'aproximen a l'aprenentatge i a la percepció de l'entorn.

Tanmateix, Meirieu no demonitza la tecnologia, però tampoc no la veu com una panacea. L'autor de *Frankenstein Educador* (Editorial Laertes, 1998) o de *Carta a un joven profesor* (Editorial Graó, , 2006), convida a cercar l'equilibri, amb un ús conscient i crític dels mitjans tecnològics, subratllant que el seu impacte no pot ser ignorat però tampoc sobrevalorat. Aquesta postura equilibrada és un dels encerts del llibre i el converteix en lectura imprescindible per a qui vol entendre millor les dinàmiques educatives contemporànies.

En un altre punt, es mostra reticent amb l'actual tendència a buscar solucions pedagògiques "miracle". La seva entrada sobre l'efecte placebo en l'educació és reveladora. Segons l'autor francès, molts mètodes pedagògics presentats com a revolucionaris actuen com un bàlsam, aparentment efectius durant un temps, però sovint amb un impacte real limitat o de curta durada. És aquesta una reflexió que ens adverteix sobre els riscos de caure en receptes fàcils per a problemes complexos.

En conjunt, aquestes píndoles reflexives posen de manifest la voluntat de l'autor de contextualitzar l'educació en un ecosistema on l'escola és només un dels elements que interactuen amb la resta. D'aquesta manera, Meirieu lamenta la confusió habitual entre *educació* i *educació escolar*, i concep el *Diccionari inesperat de pedagogia* com un vehicle per amplificar la reflexió educativa més enllà de l'àmbit estrictament escolar. Insisteix en la necessitat d'analitzar l'educació com un fenomen global i sistèmic que no es limita a l'entorn de l'escola, sinó que sorgeix d'un entramat d'interaccions que inclouen la família, el context social, cultural i tecnològic,

els mitjans de comunicació i les relacions entre iguals. El seu rebuig a centrar tota la discussió educativa exclusivament en l'escola és pertinent, atès que el món és interconnectat i les influències educatives provenen de múltiples àmbits hiperneoliberalitzats.

En l'entrevista que vam realitzar al Dr. Philippe Meirieu al número 35 de *Comunicació Educativa*, destacava la *fenomenologia* com el corrent filosòfic més influent que condueix aquesta passejada reflexiva que vehicula l'obra, i que se centra en la intencionalitat dels actes humans. Meirieu subratllava que "això és central en aquest llibre: retornar a aquest fet la intenció d'educar, a allò que permet que aquesta intenció s'entrelligui, en l'infant i l'adolescent, amb la d'aprendre i de créixer" (Irigoyen, 2022, p. 36).

La influència fenomenològica queda palesa en la manera com l'autor aborda temàtiques. Seguint l'estela que marca en l'obra *La réplica. Para acabar con los espejismos* (Editorial Dr Buk, 2020), lluny de formular models pedagògics rígids o fórmules universals, Meirieu proposa que cada educador sigui conscient del seu paper i la seva responsabilitat en el procés educatiu. L'educació no és una ciència exacta, sinó una pràctica situada, on cada context requereix una atenció i una adaptació específiques. Aquesta concepció fa del llibre una eina valuosa per a qualsevol persona implicada en l'educació, ja que ofereix reflexió més que no pas solucions universals, i s'acosta així al camp de la filosofia de l'educació.

Així doncs, la publicació editada per l'Associació de Mestres Rosa Sensat ens acosta el pensament de Meirieu, fet que també ens introdueix en els debats sobre el sistema educatiu i la recerca a França. El lector ha de tenir en compte que algun dels conceptes descrits pot tenir matisos diferents o no significar exactament el mateix en el nostre context educatiu. Per exemple, podem descobrir una altra visió del terme *coeducació*: a França, es refereix a la voluntat de vincular les famílies a la vida escolar, mentre que aquí s'entén com l'escolarització conjunta de nens i nenes amb l'objectiu d'eliminar estereotips i mecanismes discriminatoris. Això ens ofereix una visió de com es planteja el debat al país veí sobre la participació dels familiars en l'educació escolar.

Per concloure, el *Diccionari inesperat de pedagogia* de Philippe Meirieu és una obra imprescindible per a educadors i investigadors en l'àmbit

educatiu. El llibre mostra una ingent capacitat de dialogar amb les tensions i els reptes contemporanis en l'educació, en desafia convencions tradicionals i ofereix una mirada nova, incisiva i integradora que considera l'educació com un sistema complex i interconnectat. L'autor ens recorda que l'educació no es limita a qüestions d'aula a l'aula, sinó que involucra tot l'entorn social, familiar i tecnològic en el qual l'infant es troba immers.

Amb una escriptura clara i accessible, l'obra convida a la reflexió més enllà dels cànons habituals, i serveix com a punt de partida per a noves discussions sobre el paper de l'educació en el món contemporani. L'enfocament fenomenològic de l'autor li permet abordar la pedagogia des d'una perspectiva humanista, centrada en la intencionalitat de les accions educatives i la relació entre educador i educand.

Aquesta obra converteix la convenció en provocació, perquè no només amplia el camp de reflexió sobre l'educació, sinó que també convida els lectors a adoptar una actitud crítica i conscient davant els processos educatius que tenen lloc dins i fora de l'escola. En definitiva, constitueix una contribució valuosa i necessària en un context d'emergència educativa, social i lingüística, on les solucions proposades apunten novament, per desgràcia, cap a l'assentament d'un sistema educatiu neoliberalitzat.

Referències bibliogràfiques

Bernard, C. (2010/1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Le Monde Flammarion.

Irigoyen, A. (2022). Entrevista a Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa, 35*, 9-57. https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57

Irigoyen, A., i Gauthié, C. (2023). Entrevista amb Bruno Robbes. *Comunicació Educativa, 36*, 9-73. https://doi.org/10.17345/comeduc36.3277

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué ensenyar hoy.* Graó.

Meirieu, P. (2020). *La réplica. Para acabar con los espejismos*. Dr Buk.

Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie.* ESF Sciences Humaines.

Meirieu, P. (s. d.). *Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie*. https://meirieu.com/LIVRES/dictionnaire-inattendu-de-pedagogie.htm

Meirieu, P. (2024). *Diccionari inesperat de pedagogia.* Associació de Mestres Rosa Sensat

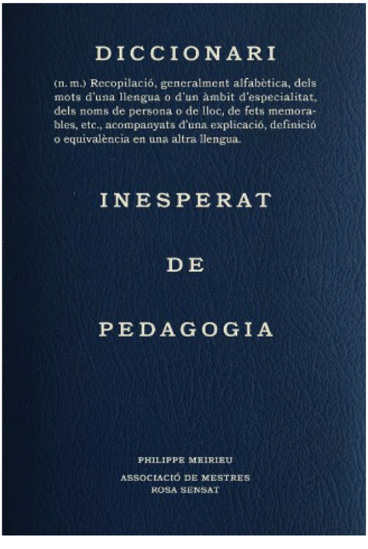
Albert Irigoyen
Université Rovira i Virgili
albert.irigoyen@urv.cat
https://orcid.org/0000-0003-2896-0006

Rebuda: 26/07/2024 | Acceptada: 02/09/2024

Dictionnaire inattendu de pédagogie

L'association de professeurs Rosa Sensat a publié la version en catalan du *Dictionnaire inattendu de pédagogie* (ESF Sciences Humaines, 2021), de Philippe Meirieu, traduit par Maria Lucchetti sous le titre *Diccionari inesperat de pedagogia*. Cet ouvrage n'est pas un dictionnaire prêt à l'emploi, mais il offre une perspective profondément réfléchie, rigoureuse et critique sur l'éducation, en transcendant les frontières de l'enseignement et en

Figure 1. Couverture du dictionnaire de Philippe Meirieu édité par l'association Rosa Sensat



abordant l'éducation depuis une large perspective qui inclut l'éducation scolaire, familiale, formelle et informelle.

L'auteur de l'ouvrage est une référence internationalement reconnue dans le domaine des Sciences de l'Éducation. Professeur émérite de l'Université Lumière-Lyon-II et docteur *honoris causa* de l'Université Libre de Bruxelles et de celle de Montréal, Philippe Meirieu a enseigné à tous les niveaux, dirigé une cinquantaine de thèses de doctorat et a été à la tête de l'Institut National de Recherche Pédagogique. Par ailleurs, il a plaidé pour une réflexion pédagogique et inspiré plusieurs réformes de l'enseignement en France.

L'ouvrage, dédié à la mémoire de Jacques Pain,[1] résume une partie des connaissances pédagogiques de Meirieu dans un volume de 592 pages qui présente des approches personnelles et théoriques ainsi que des expériences et des recherches sur des questions peu ou pas traitées.

Il s'agit d'un dictionnaire atypique, avec une structure flexible qui invite à s'arrêter et à réfléchir, loin des attentes résolutives d'un dictionnaire conventionnel. De plus, comme l'indique l'auteur, il s'agit d'un travail inachevé qui continue à chercher et à reformuler des concepts pour tenter de clarifier les défis et ouvrir des perspectives.[2] L'intention de l'ouvrage est claire : susciter chez le lecteur l'envie de s'approprier un mot pour se remettre en question avec une nouvelle perspective qui lui permet de penser autrement. D'où le titre de l'ouvrage lorsqu'il définit « qu'une nouvelle idée surgit comme une relation nouvelle ou *inattendue* que l'esprit perçoit entre les choses ».[3]

Ainsi, le dictionnaire ne se limite pas à offrir une simple compilation de définitions fermées et statiques : il présente un ensemble d'entrées classées par ordre alphabétique qui reflètent des préoccupations et des réflexions sur le monde complexe de l'enseignement. Ces textes sont des essais

1 Jacques Pain (1943-2021), professeur émérite des sciences de l'éducation de l'université de Nanterre et spécialiste de la pédagogie institutionnelle et des questions de violences scolaires. Pour en savoir plus sur Jacques Pain, la pédagogie institutionnelle et l'autorité enseignante, voir l'entretien avec Bruno Robbes dans le numéro 36 de Comunicació Educativa https://doi.org/10.17345/comeduc36.3277
2 Voir les réflexions sur l'actualité pédagogique, l'histoire de l'enseignement et l'ensemble de son œuvre sur le site https://meirieu.com/.
3 À la page 576 de ce volume, Meirieu cite la définition « une nouvelle idée » de Claude Bernard dans *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.*

courts mais approfondis, qui explorent des concepts et des problèmes tels que le découragement des enseignants, l'effet placebo des méthodes pédagogiques, l'influence de la technologie dans le processus éducatif ou l'importance d'une éducation au-delà de l'école. Et il le fait à travers des mots tels que *poésie*, *peuple*, *parler*, *puzzle*, *théâtre* (en faisant la distinction entre le faire et y aller), *ennui*, *cinématographe*, *deuil*, *enseignant chercheur* ou *utopie*.

L'une des grandes vertus de l'ouvrage est la capacité de l'auteur à intégrer des exemples quotidiens dans ses réflexions, à travers un style amusant et ironique. Par exemple, l'une des entrées *inattendues* et peut-être les plus révélatrices est la référence à la *télécommande*. Par cette comparaison, il fait allusion à la manière dont les enfants interagissent avec le monde, et il fait part de son inquiétude quant à la façon dont les appareils numériques et leur utilisation quotidienne peuvent influencer celle dont les enfants abordent l'apprentissage et la perception de l'environnement.

Cependant, Meirieu ne diabolise pas la technologie, sans pour autant la considérer une panacée. L'auteur de *Frankenstein Educador* (Editorial Laertes, 1998) et de *Carta a un joven profesor* (Editorial Graó, 2006) invite à rechercher un équilibre, avec une utilisation consciente et critique des moyens technologiques, en soulignant que leur impact ne peut être ignoré mais il ne peut pas non plus être surestimé. Ce positionnement équilibré est l'une des forces de l'ouvrage et en fait une lecture essentielle pour ceux qui souhaitent mieux comprendre les dynamiques contemporaines de l'enseignement.

Sur un autre point, l'auteur est réticent face à la tendance actuelle qui consiste à rechercher des solutions pédagogiques *miracles*. Son entrée sur l'effet *placebo* dans l'enseignement est révélatrice. Selon lui, de nombreuses méthodes pédagogiques présentées comme révolutionnaires agissent comme un baume, apparemment efficace pour un temps, mais avec un impact réel souvent limité ou éphémère. Une réflexion qui nous met en garde contre les risques de tomber dans des recettes faciles pour traiter des problèmes complexes.

Dans leur ensemble, ces pilules de réflexion montrent la volonté de l'auteur de situer l'enseignement dans un écosystème où l'école n'est qu'un des éléments en interaction avec le reste. Meirieu regrette ainsi la confusion habituelle entre *éducation* et *éducation scolaire*, et il conçoit le

Dictionnaire inattendu de pédagogie comme un véhicule pour amplifier la réflexion pédagogique au-delà du milieu strictement scolaire. Il insiste sur le besoin d'analyser l'éducation comme un phénomène global et systémique qui ne se limite pas à l'environnement scolaire, mais qui découle d'un réseau d'interactions qui incluent la famille, le contexte social, la culture et la technologie, les médias et les relations avec les pairs. Son refus de centrer l'ensemble du débat éducatif exclusivement sur l'école est pertinent, compte tenu que le monde est interconnecté et que les influences éducatives proviennent de nombreux domaines hypernéolibéralisés.

Dans l'entretien que nous avons eu avec le Dr Philippe Meirieu, dans le numéro 35 de *Comunicació Educativa*, ce dernier a souligné la *phénoménologie* comme le courant philosophique le plus influent qui oriente cette démarche réflexive de l'ouvrage et qui se centre sur l'intentionnalité des actes humains. Meirieu a souligné que « *cela est central dans ce livre : ramener l'intention d'éduquer à ce fait, à ce qui permet à cette intention de s'entremêler, chez l'enfant et l'adolescent, avec celle d'apprendre et de grandir* » (Irigoyen, 2022, p. 36).

L'influence phénoménologique est évidente dans la manière dont l'auteur aborde les sujets. En suivant la démarche qu'il adopte dans l'ouvrage *La réplica. Para acabar con los espejismos* (Editorial Dr Buk, 2020), loin de proposer des modèles pédagogiques rigides ou des formules universelles, Meirieu propose que chaque enseignant soit conscient de son rôle et de sa responsabilité dans le processus éducatif. L'éducation n'est pas une science exacte mais une pratique située, où chaque contexte requiert une attention et une adaptation spécifiques. Cette conception fait de cet ouvrage un précieux outil pour toute personne du monde de l'enseignement, car il propose une réflexion plutôt que des solutions universelles, en se rapprochant du domaine de la philosophie de l'éducation.

Ainsi, la publication éditée par l'Association de professeurs Rosa Sensat nous rapproche de la pensée de Meirieu, ce qui nous situe également dans les débats sur le système éducatif et la recherche en France. Le lecteur doit garder à l'esprit que certains des concepts décrits peuvent avoir différentes nuances ou ne pas signifier exactement la même chose dans notre contexte éducatif. Par exemple, on peut y découvrir une autre vision du terme *coéducation* : en France, ce terme fait référence à la volonté

d'associer les familles à la vie scolaire alors qu'ici, il est entendu comme la scolarisation conjointe des garçons et des filles dans le but d'éliminer les stéréotypes et les mécanismes discriminatoires. Cela nous donne une idée de la manière dont le débat se pose en France sur la participation des familles à l'éducation scolaire.

En somme, le *Dictionnaire inattendu de pédagogie* de Philippe Meirieu est un ouvrage essentiel pour les enseignants et les chercheurs du monde de l'éducation. L'ouvrage montre une grande capacité à dialoguer avec les tensions et les défis contemporains de l'éducation, il remet en question les conventions traditionnelles et il jette un nouveau regard, incisif et intégrateur, qui considère l'éducation comme un système complexe et interconnecté. L'auteur rappelle que l'éducation ne se limite pas aux questions de l'école, mais qu'il implique tout l'environnement social, familial et technologique dans lequel l'enfant est immergé.

Par une écriture claire et accessible, l'ouvrage invite à la réflexion au-delà des canons habituels et il sert de point de départ à de nouveaux débats sur le rôle de l'éducation dans le monde contemporain. L'approche phénoménologique de l'auteur lui permet d'aborder la pédagogie depuis une perspective humaniste, centrée sur l'intentionnalité des actions éducatives et les rapports entre maître et élève.

Cet ouvrage transforme la convention en provocation, car non seulement il élargit le champ de réflexion sur l'éducation, mais il invite également les lecteurs à adopter une attitude critique et consciente à l'égard des processus éducatifs qui ont lieu à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. En définitive, il constitue une contribution précieuse et nécessaire dans un contexte d'urgence éducative, sociale et linguistique, où les solutions proposées vont malheureusement encore une fois vers la mise en place d'un système d'enseignement néolibéralisé.

Références bibliographiques

Bernard, C. (2010/1865). *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Le Monde Flammarion.

Irigoyen, A. (2022). Entretien avec Philippe Meirieu. *Comunicació Educativa, 35*, 9-57. https://doi.org/10.17345/comeduc20229-57

Irigoyen, A., et Gauthié, C. (2023). Entretien avec Bruno Robbes. *Comunicació Educativa, 36*, 9-73. https://doi.org/10.17345/comeduc36.3277

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Editorial Laertes.

Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué ensenyar hoy.* Graó.

Meirieu, P. (2020). *La réplica. Para acabar con los espejismos*. Dr Buk.

Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie.* ESF Sciences humaines.

Meirieu, P. (s. d.). *Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie*. https://meirieu.com/LIVRES/dictionnaire-inattendu-de-pedagogie.htm

Arumí, J., Camps, I., López, X., i Torres, G. (2019). ***Educa'ls per cooperar*****. Eumo**

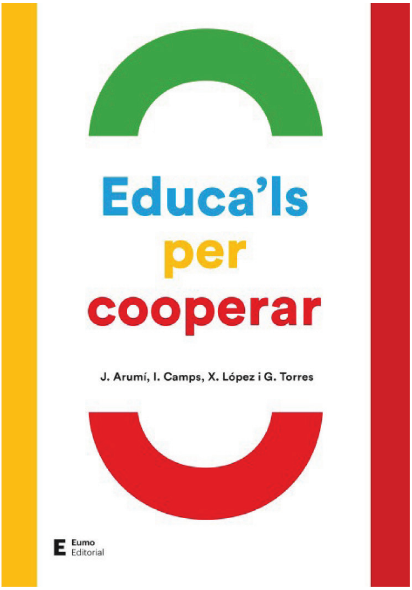
Núria Berenguer Carrera
Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya,
Departament de Ciències de l'Activitat Física
nuria.berenguer@uvic.cat

Rebuda: 25/07/2024 | Acceptada: 25/07/2024

Educa'ls per cooperar

Els docents que hagin volgut aplicar estratègies didàctiques innovadores a les seves classes s'hauran adonat que no és una tasca senzilla. S'hauran trobat amb molts problemes, dubtes i preguntes sense respostes. Sovint s'hauran trobat que és necessari avançar i llançar-se al buit i esperar-se

Figura 1. Portada del llibre d'Arumí et al.



a veure com responen els alumnes. Aquest llibre és una mostra clara d'aquest atreviment de dos mestres, de la gosadia d'ensenyar a treballar en equip als seus alumnes.

Saber formar part d'un equip, sumar esforços perseguint un objectiu comú, és una competència bàsica. Totes les persones hem d'aprendre a cooperar perquè tots compartim projectes. I la cooperació només s'aprèn practicant-la: escoltant els altres, animant qui té més dificultats, valorant de manera justa cada contribució, prenent responsabilitats que potser no ens agraden, respectant les diferències de tothom.

Com en una lent bifocal, aquest llibre ens permet veure el detall de l'experiència dins l'aula per analitzar-la després amb la perspectiva que dona la reflexió teòrica. Des d'una programació basada en principis democràtics i inclusius fins a una avaluació que situa l'alumnat en el centre. Amb un format que combina narrativa i assaig, seguirem l'evolució d'un grup de segon i de cinquè de primària, i descobrirem amb ells i elles com podem aprendre a cooperar.

Tot seguit s'exposa un exemple de la combinació excel·lent entre assaig i narrativa que es pot trobar en el llibre. En l'assaig es contextualitza i s'avancen els temes centrals que s'hi podran llegir. En aquest cas, en el llibre s'introdueix el fragment parlant dels principis pedagògics de la democràcia i la inclusió en l'educació. Tot seguit, es pot llegir el relat narratiu que s'estableix entre la mestra i un dels equips de nens i nenes del grup de segon curs:

> Córrer amb un caminador
>
> Mestra: Avui, per començar, els he preparat un joc de pistes per trobar les frases que ens marcaran els valors que m'agradaria treballar al llarg del curs. Els he posat en grups i han amagat pel pati uns papers segons les instruccions d'un mapa que havien dibuixat. Després, havien de sortir a trobar aquests papers, debatre sobre la frase i fer-ne una foto per poder-la il·lustrar.
>
> —Iaaa, en Vicenç està mirant els papers dels altres grups! —diu l'Alfredo.
>
> —No, és que m'he confós. És que el meu grup va més a poc a poc i no volen anar per on jo els dic —diu en Vicenç.

—Ja heu trobat el vostre paper? —els pregunto intentant retornar el fil a l'activitat.

—Nooo... —responen tots.

—Doncs vinga! —els animo.

En el grup d'en Vicenç també hi ha l'Alfredo, la justícia feta persona. És hàbil, competitiu i s'enfada quan perd, però no suporta quan li falten al respecte, a ell o a qualsevol company.

—Vicenç, no té cap gràcia que aconseguim els papers dels altres —diu l'Alfredo—. Hem d'agafar el nostre!

—Va, tio, afanyat! —diu en Vicenç.

En Vicenç va a la seva.

—Ei! Hem d'esperar la Nassira i la Lorena, hem quedat que aniríem sempre tot el grup plegat! —diu l'Alfredo.

La Lorena és una alumna sovint invisible al grup. Prové d'un entorn molt desafavorit i té moltes dificultats de relació.

—Va, Lorena! —diu en Vicenç—. Ia, és que la Lorena no corre prou, no s'hi fa! Si corre més la Nassira amb el caminador que no pas ella...

—Va, Vicenç, que el grup et necessita tranquil —li dic jo.

L'hi dic amb una picada d'ull, intentant trencar la seva mala lluna. Tot i les dificultats, la Lorena, la Nassira, en Vicenç i l'Alfredo em sembla que poden fer un bon equip.

Els capítols s'acaben altra cop amb un assaig. En aquest cas el debat se centra en la importància d'optar per una escola inclusiva i no selectiva. Per la importància d'organitzar l'heterogeneïtat que els mestres es troben en les seves classes per tal que sigui profitosa. Es parla, també, sobre la importància de la formació de grups com a punt de partida per aconseguir que els alumnes aprenguin a treballar en equip.

En el transcurs del llibre, els relats avancen mostrant el procés gradual, diferent i únic de l'equip de nens i nenes seguint la seqüència temporal d'un curs escolar. Així doncs, es pot veure com les experiències dels

dos mestres protagonistes de les narratives i els seus estudiants, nens i nenes, avancen des del mes de setembre fins al mes de juny, quan acaba el curs. I en aquest trajecte es van exposant idees d'un significat pedagògic molt potent, per exemple que la cooperació és una habilitat cooperativa que va més enllà d'estratègies didàctiques o que la cooperació requereix ser practicada i és necessària com a procés d'aprenentatge.

El llibre tracta una gran diversitat de temes i ens posa a la pell dels dos mestres amb les seves narratives. Per exemple, veiem el procés de construcció del mestre reflexiu que va transformant i afrontant els reptes de l'educació des de la dificultat constant de la realitat sociocultural en la qual es troben fins a la renovació continuada de l'escola amb els companys i les companyes mestres (claustres, coordinacions...), fins a arribar a l'aula amb els nens i les nenes. Són uns mestres inquiets, que necessiten avançar, anticipar i adaptar-se als canvis imprevistos i continuats del context i la professió. Construir la reflexió professional a partir de l'experiència i la pràctica i arribar a un nivell crític de pensament social és una tasca necessària, i els nostres mestres ho tenen present.

Continuant amb les seccions d'aquest llibre, voldria ressaltar la importància de com el procés d'ensenyament-aprenentatge esdevé un espai de participació dels nens i les nenes. Un equip es construeix si els seus protagonistes són partícips en la construcció de l'equip. Cada subjecte haurà d'elaborar un procés de construcció únic i per això la cooperació d'un equip es construeix amb la comunicació dels seus membres per poder assolir un objectiu comú. En el següent relat es pot llegir la idea de comprendre la cooperació com una habilitat comunicativa que va avançant al llarg del procés, que converteix la cooperació en una habilitat complexa en què els conflictes que hi apareixen són una oportunitat per a la maduració dels membres de l'equip:

> Doncs que no jugui!
>
> Mestre: Ha passat una setmana dels meus dubtes i ja hi som. He preparat el material i ja tinc el dossier dels reptes cooperatius entregat a cada grup. Els dic: "A la primera pàgina heu de posar el nom de cadascú i buscar un nom per al grup." Els ho explico un cop tots són amb els seus grups asseguts en rotllana.

—Jo ja el tinc, ens direm els Superherois —diu en Berenguer.

—Berenguer, potser que ho parleu amb la resta del grup, no sé si agrada a tothom aquest nom —li comento. Per les cares que fan em sembla que no acaba de convèncer a la resta de companys.

Per experiència conec que el primer dia porta temps i he arribat al gimnàs carregat de paciència. Abans que comencin a omplir el dossier, demano als alumnes si saben què són els reptes i què vol dir cooperar.

[...]

Els grups comencen a parlar i en aquest inici ja es poden veure diferències: mentre uns volen xerrar tots a la vegada, hi ha grups on només parla un i la resta fan que sí amb el cap i, fins i tot, hi ha algun grup en què ningú diu res.

[...] En Berenguer ja surt disparat cap a mi.

—Iep! On vas? —li pregunto.

—A buscar el full del repte —em respon.

—Ets el coordinador? —li demano.

—Sí —em diu.

L'Amal, asseguda amb el grup, em mira i em fa que no amb el cap, força enfadada. S'aixeca i ve cap on som en Berenguer i jo.

—Des que hem començat només vol manar —es queixa l'Amal—. Ha estat el primer a escriure el nom al dossier, hem posat el nom que ha volgut i ara decideix ser el que ve a buscar el repte.

—Em sembla que en Berenguer hauria d'escoltar i pensar abans de fer —els dic.

Diria que no els he convençut pas, però es giren per marxar.

—Per cert, després d'haver enraonat, com us dieu? —els pregunto un cop ja són amb el grup.

—Superherois. Oi que mola? Al final els ha agradat a tots —diu en Berenguer mirant l'Amal, que és al costat.

—Aaah... sí... —diu l'Amal amb cara resignada i afirmant amb el cap.

La narrativa continua amb la imposició dels nens i les nenes que volen fer la seva, sense escoltar on apareix la resignació, el menyspreu, la mentida i la trampa. En la mateixa escena, es veu que la comunicació comporta conflictes i que és habitual que entre persones que treballen juntes hi hagi opinions diferents. Per tant, saber gestionar els conflictes ha de ser habitual en un grup de persones que treballen en equip. I el llibre va avançant, presentant al llarg de diferents escenes altres temàtiques de gran interès en el context educatiu i social.

En resum, *Educa'ls per cooperar* és un llibre captivador que aborda temàtiques d'interès amb una narrativa i un assaig enriquidors. La frescor dels personatges (mestres i nens i nenes) i la singularitat dels diàlegs fa que sigui una lectura recomanable. Així doncs, és un llibre atractiu per als lectors perquè gaudeix d'apartats ben estructurats i reflexions actualitzades.

Arumí, J., Camps, I., López, X., & Torres, G. (2019). *Educa'ls per* cooperar. Eumo Publishing

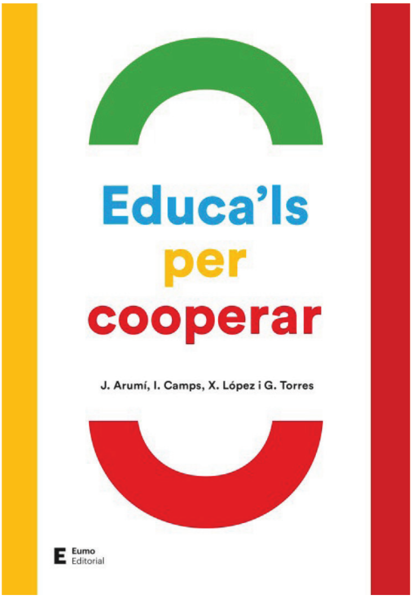
Núria Berenguer Carrera
Department of Physical Activity Sciences at the
University of Vic – Central University of Catalonia
nuria.berenguer@uvic.cat

Rebuda: 25/07/2024 | Acceptada: 25/07/2024

Educate them to cooperate

Any teacher wanting to employ innovative teaching strategies in their classroom will have realised, having encountered numerous unanswered problems, queries and questions, that doing so is not an easy task. They will often have needed to step into the unknown, seize the initiative, and

Figure 1. Cover of the book by Arumí et al.



wait to see how their students respond. This book is an illustration of the courage of two teachers who dared to teach their students how to work in teams.

Knowing how to be a team member – how to join forces in pursuit of a common goal – is a basic competence. We all need to learn to cooperate because we all have shared projects. Cooperation is only learned through practice by listening to others, encouraging those with the most difficulties, evaluating all contributions fairly, accepting responsibilities we may not enjoy, and respecting everyone's differences.

Like a bifocal lens, this book allows us to view a classroom experience in detail and later analyse that experience from the perspective of theoretical reflection. This experience was designed in accordance with democratic and inclusive principles and evaluated in a manner that puts students at the centre of the process. Through a format that combines essay and narrative, we follow the development of a second-grade and a fifth-grade group in primary education and discover with the children how we can all learn to cooperate.

The fragment below exemplifies the book's excellent combination of essay and narrative. The essay component introduces and contextualizes the main themes. The fragment begins with a discussion of the pedagogical principles of democracy and inclusion in education and continues with a narrative account of the interaction between teacher and children in the second-grade group:

> *Running with a walking frame*
>
> *Teacher: To begin today's lesson I had prepared a treasure hunt with clues for finding phrases outlining the values I would like to work on during the course. Then I put the students into groups. The students then hid the papers in the schoolyard in accordance with instructions they had prepared on a map they had drawn. They then had to go out and find the papers, discuss the phrases written on them, and take photographs to illustrate those phrases.*
>
> *Alfredo: Hey, Vicenç is looking at the other groups' papers!*
>
> *Vicenç: No, I'm not. I'm just a bit confused because my group is working more slowly and they don't want to go where I tell them.*

Teacher: Have you found your paper yet? (I ask them this to try to get the activity back on track).

All: Noooo …

Teacher: Well, come on, then!

Teacher: Vicenç's group has a student called Alfredo, who is justice personified. Skilful and competitive, he gets angry if he loses but can't abide it when he or a classmate is disrespected.

Alfredo: Vicenç, there's no point getting other students' papers, we've got to get our own!

Vicenç: Come on, dude, get a move on!

Teacher: Vicenç does it his way.

Alfredo: Hey, we have to wait for Nassira and Lorena – we agreed our group would stick together!

Teacher: Lorena is often overlooked by the others in the group. She comes from an underprivileged background and finds it difficult to make friends.

Vicenç: Come on, Lorena! Lorena isn't running quickly enough, she's not making an effort! Nassira runs more than she does and she's got a walking frame!

Teacher: Come on, Vicenç, your group needs you to calm down.

Teacher: I wink as I say this to try to coax him out of his bad mood. Despite these problems, I think Lorena, Nassira, Vicenç and Alfredo could make a good team.

Each chapter also ends with an essay-type commentary. The debate in the above example focuses on the importance of choosing an inclusive, non-selective school on account of the importance of organising and exploiting the heterogeneity teachers find in their classrooms. The fragment also mentions the importance of forming groups as the starting point for teaching children how to work as members of a team.

As we go through the book, the accounts progressively demonstrate the gradual, distinct and unique process the groups of children follow during the school year. In this way we see how the experiences of the two teachers who create the narratives and of their students develop between

September and June, when the school year ends. On this journey, ideas with powerful pedagogical significance are presented. These include the notion that cooperation is a cooperative skill that goes beyond didactic strategies, must be practised, and is required as a learning process.

The book deals with a wide range of topics as we are put in the shoes of the teachers with their respective narratives. These topics include the process involved in constructing the reflective, evolving teacher who constantly has to face the challenges of education – which range from the ongoing difficulties of their sociocultural reality and the continuous renovation of the institution alongside their colleagues (at meetings and in coordination sessions, etc.) to their activities in the classroom with their students. This process also concerns the inquiring teacher who wishes to progress, anticipate future challenges, and adapt to unforeseen and ongoing changes to their environment and profession. Constructing professional reflection from experience and practice and reaching a critical level of social thinking are much-needed tasks our teachers always bear in mind.

I would now like to highlight the importance of the teaching and learning process becoming a participatory space for children. A team is built if its members are involved in its construction. Each member should develop a unique construction process, so cooperation within a team is constructed via communication between its members aimed at achieving a common goal. The fragment below illustrates how cooperation is understood as a communicative competence that develops throughout the process to become a complex skill in which any conflicts that arise represent opportunities that enable team members to mature:

> *Let him not play!*
>
> *Teacher: A week of doubts has passed and here we are again. I have prepared the material and now I've given the dossier with the cooperative challenges to each group:*
>
> *Put each of your names on the first page and think of a name for your group (I explain this to the children once they are all sat down in their groups in a circle).*
>
> *Berenguer: I've got ours – we're called the Superheroes.*

Teacher: Berenguer, you might like to talk it over with the rest of your group – I don't know if everyone likes that name (I can see from their faces that not everyone in his group is convinced).

I know from experience that the first day takes time so I've arrived at the gym full of patience. Before the children start filling out their dossiers, I ask them if they know what challenges are and what cooperation means.

[…]

The groups begin talking and differences are evident right from the start: in some groups everyone wants to talk at the same time whereas in other groups just one child speaks while the rest nod their heads. There are even some groups in which nobody says anything.

[…] Berenguer runs towards me.

Hey, where are you going?

Berenguer: To get the challenge sheet.

Teacher: Are you the coordinator?

Berenguer: Yes.

Teacher: Amal, who is sitting with the group, looks at me and shakes his head in angry fashion. He gets up and comes towards us.

Amal: He's wanted to be the leader ever since we started. He was the first to write his name in the dossier, we wrote down the name he wanted, and now he's decided he's the one to get the challenge.

Teacher: It seems to me that Berenguer should listen and think before doing anything (I don't think I've managed to convince them but they turn and go back to their places). Now that you've had time to think, what name have you chosen? (I ask them this when they are back in their group).

Berenguer: Superheroes. Great name, isn't it? Everyone liked it in the end (says Berenguer while looking at Amal, who is sitting next to him).

Amal: Er, yeah (he says, nodding his head with a resigned expression on his face […]).

The narrative then describes how some children failed to listen as they attempted to impose their will on the others in an environment marked by resignation, disdain, lies and cheating. This scene demonstrates that communication involves conflict and that those who work together often have different opinions. Knowing how to manage conflict is therefore a common requirement when one works as part of a team. Other scenes in the book present further topics of great interest in the educational and social context.

In short, *Educa'ls per cooperar* is a captivating book that addresses topics of interest through an enriching approach that combines essay and narrative. This fresh approach, together with the characters, teachers and children and the uniqueness of their dialogues, makes this book a recommended read whose well-structured sections and contemporary reflections will also appeal to readers.

Morant, I., Ríos, R., i Valls, R. (dirs.). (2023). *El lugar de las mujeres en la historia: Desplazando los límites de la representación del mundo*. Publicacions de la Universitat de València[1]

Antonio Brusa
Università di Bari

Rebuda: 16/10/2024 | Acceptada: 18/10/2024

El lloc de les dones en la història: un desplaçament dels límits de la representació del món

En les darreres dècades, les dones han començat a aparèixer als manuals d'història. Així, no és estrany que infants i adolescents llegeixin sobre Enheduanna, la primera poetessa de la qual coneixem el nom; sobre Hipàtia, la dissortada filòsofa d'Alexandria, o sobre Trotula, que una llarga tradició considera com a fundadora de l'escola mèdica de Salern. Tanmateix, aquest ingrés de les dones en la història ensenyada, positiu en certs aspectes, ha estat criticat per haver transformat la història de les dones en una mena de col·lecció de cromos de personatges cèlebres, inserits en un relat general que continua sent masculí o indiferent a la qüestió de gènere. El dossier didàctic que Isabel Morant, Rosa E. Ríos i Rafael Valls han afegit a l'extensa obra *El lugar de las mujeres en la historia. Desplazando los límites de la representación del mundo*, que han dirigit per encàrrec de la PUV (València, 2023), evita aquesta crítica encreuant de manera hàbil la tematització amb la cronologia. De fet, superada la part inicial —prehistòria, món antic i medieval—, en què per a cada societat les figures femenines es vinculen a problemes històrics ben identificats —per exemple, la ciutadania en el cas d'Atenes, o el poder en el cas de la Dama d'Elx o de Roma—, a partir de l'edat moderna, la història de les dones es divideix en quatre grans períodes: el Renaixement i la Il·lustració, la modernitat tardana, el primer segle xx i el món actual. Per a cadascun d'aquests períodes es determinen temes que poden generar fàcilment una discussió a

1 Inclou un dossier didàctic gratuït disponible a https://puv.uv.es/libro/dosier-el-lugar-de-las-mujeres-en-la-historia.html

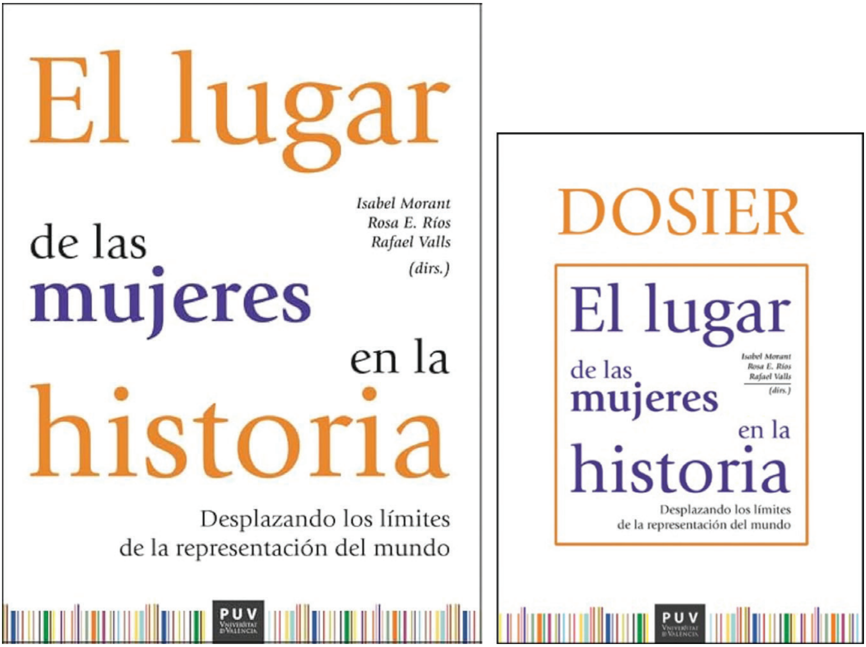
classe: el descobriment de la cura del cos, la maternitat, les noves formes de família, el treball femení o la prostitució, fins a arribar als darrers dos períodes, en què la qüestió de gènere es formalitza com a tema polític i cultural, i el feminisme es planteja com un subjecte ineludible de la història mundial.

Dins d'aquests marcs es presenten 39 estudis de cas totalment modulars —un clar avantatge didàctic— que es componen de pocs documents iconogràfics i escrits. Pel que fa als textos, són breus, de fàcil lectura i ben tractats didàcticament, ja que només es recullen les parts més rellevants del document original, adaptades a un llenguatge actual. El recorregut didàctic es tanca amb una pauta operativa essencial. Cada un d'aquests estudis de cas correspon a un capítol del "llibre mare". La seva lectura per part del docent és necessària perquè pugui introduir el tema, guiar adequadament la discussió —o altres activitats requerides—, respondre les preguntes que puguin sorgir i, eventualment, ampliar el recorregut didàctic suggerit. Per exemple, quan es planteja la qüestió del matriarcat (dossier, p. 21), se cita la tesi de Bachofen, molt coneguda entre els especialistes, però potser menys entre els docents: en el text mare es troben les referències essencials per orientar-se (dossier, p. 31 i s.). De la mateixa manera, el docent que es trobi amb dificultats davant l'estudi de cas núm. 22, que inclou dues cartes de dones sense cap explicació (dossier, p. 135), trobarà el context històric ben il·lustrat al capítol corresponent (dossier, p. 265 i s.).

Aquesta correspondència acurada entre el text de divulgació acadèmica i el dossier didàctic el converteix en una eina didàctica molt funcional, l'eficàcia de la qual es veu reforçada pel fet que la periodització adoptada és fàcilment superposable a la dels programes escolars habituals.

A més de l'avantatge operatiu, aquesta organització de la matèria és una bona resposta a una segona crítica sobre la manera en què els manuals intenten introduir la qüestió de gènere i la història de les dones: el fet que siguin tractades de manera esporàdica o confinades en paràgrafs, al cap i a la fi, complementaris. Com explica bé Isabel Morant a la introducció (dossier, p. 13 i s.), la història de les dones i la de gènere han deixat de

Figura 1. Coberta llibre i dossier.



ser capítols separats i accessoris de la gran història i l'han transformada des de dins, trencant, per exemple, les barreres que separaven el públic del privat —lloc on estava confinada la història femenina—, o amb l'arribada del feminisme i la lluita per la igualtat de gènere, produint una ruptura que periodtiza tota la història de la humanitat.

L'obra desplaça els límits de la representació del món no només en relació amb la història de les dones, sinó també pel que fa a l'espai de la història ensenyada, tradicionalment centrada en Europa. Aquesta perspectiva queda reflectida clarament als capítols coordinats per Joan Santacana Mestre sobre l'univers de la religió, que van des del món jueu al musulmà, al budista i, finalment, a les religions africanes. Reservaran al lector —i a l'afortunat estudiant que dugui a terme l'estudi de cas corresponent (dossier, p. 82 i s.)— la sorpresa del canvi respecte a la tradició bíblica i occidental d'una creació masculina. Descobrirà que el déu africà

va modelar primer la figura de l'home i després la de la dona, i que fins aquí no es diferenciava del déu bíblic, però que quan els va donar vida, va animar primer la dona i després l'home, i va ser ella qui va parlar primer, perquè "tenia més experiència". A més, el lector europeu valorarà aquesta ampliació de la història també en el tractament —habitual, certament, en la cultura escolar ibèrica; menys en altres tradicions— de les societats americanes: des de la manera com les poblacions americanes prehispàniques consideraven la natura, fins a les dones de la Conquesta. No només la Malinche (de la qual ja parlen molts manuals), sinó també una sorprenent Santa Rosa de Lima, que destaca en l'"epidèmia de beates" que es va estendre per Xile al segle XVII, formada per santes autèntiques i per impostores que intentaven guanyar-se la vida (dossier, p. 119; llibre, p. 238 i s.).

El filó que recorre tot el llibre és el de la progressiva presa de consciència de la desigualtat de gènere. En trobem els primers indicis en les protestes d'Ortensia, filla del gran orador Ortensio, odiat per Ciceró, que organitzà una revolta femenina contra una llei que el Senat havia promulgat per finançar "una guerra entre mascles" (dossier, p. 50 i s.), fins a les argumentacions de les grans senyores de la Il·lustració o a l'obligatòria Declaració d'Olympe de Gouges (dossier, p. 125). Entre aquestes, la "Ciutat de les dones" de Christine de Pisan és un text que mereix ser destacat, perquè és una resposta, punt per punt, a allò que avui apareix com a llocs comuns de la misogínia, però que van tenir orígens cèlebres, ja que eren sostinguts per Aristòtil, Ovidi, Boccaccio i Petrarca: que les dones no són prou intel·ligents, que no són aptes per a la política, que no tenen sentit dels negocis o que el seu saber és de poc valor. Aquesta obra, malgrat estar escrita a la cort, estava dirigida a les dones de tots els rangs socials: un testimoni decisiu del fet que al segle XV els drets de les dones no apareixien com un privilegi nobiliari, sinó com alguna cosa que pertanyia a totes, i, per tant, a la humanitat. Aquesta consciència es fa evident als capítols dedicats al segle XX i al temps actual. Aquí, les cites degudes excedeixen els límits d'aquesta ressenya.

Ara bé, si es manté el focus en la didàctica, cal destacar els documents que Carmen Agulló Díaz ha proposat per centrar-se en el "treball de la

mestra". Ho ha fet triant un període crucial per a la història espanyola i europea, el de la Guerra Civil (dossier, p. 199 i s.). Aquí, d'una banda, trobem els testimonis de l'intent franquista de cancel·lar el model didàctic republicà amb les mestres que són assenyalades no només per la seva pertinença política, sinó també perquè "ensenyen per vocació, són cultes i entusiastes"; d'altra banda, trobem el model republicà, en el qual les mestres són les protagonistes d'un procés formatiu que no es limita al "llegir, escriure i fer comptes", sinó que s'orienta cap a "la construcció d'una societat més justa". Tanca el llibre l'estudi de cas dedicat al feminisme en el temps del postfeminisme. Les pàgines de José Javier Díaz Freire són denses i riques d'exemples —des de les Spice Girls fins a Courtney Love— que enriqueixen l'atractiu dels documents recollits en el dossier.

És el temps de la victòria del feminisme, de les feminitats hiperbòliques i barroques, en el qual el feminisme, un temps radical, ha de repensar-se necessàriament. Ara ja plenament dins de la història, dones i homes viuen plenament els tumultuosos canvis. Reflexionar a l'escola sobre la història de gènere, avui, no és tancar el programa amb un capítol "inclusiu", com se sol dir, sinó que és reflexionar sobre la història.

Morant, I., Ríos, R., e Valls, R. (dirs.). (2023). ***El lugar de las mujeres en la historia: Desplazando los límites de la representación del mundo.*** **Publicacions de la Universitat de València**[1]

Antonio Brusa
Università di Bari
Rebuda: 16/10/2024 | Acceptada: 18/10/2024

Il posto della donna nella storia: una ridefinizione dei confini della rappresentazione del mondo

Negli ultimi decenni, le donne hanno cominciato a frequentare i manuali di storia. Così, non è raro che bambini e adolescenti leggano di Enheduanna, la prima poetessa della quale conosciamo il nome, di Ipazia, la sfortunata filosofa di Alessandria o di Trotula, che una lunga tradizione considera come fondatrice della scuola medica di Salerno. Questo ingresso delle donne nella storia insegnata, positivo per certi versi, è stato tuttavia accusato di aver trasformato la storia delle donne in una sorta di collezione di figurine di personaggi celebri, inserite in un racconto generale che resta maschile, o indifferente alla questione del genere. Il dossier didattico che Isabel Morant, Rosa E. Rios e Rafael Valls hanno allegato al corposo *El Lugar del las mujeres en la historia: Desplazando los límites de la representación del mundo,* che hanno diretto per conto della Puv (Valencia 2023), evita questa critica incrociando abilmente tematizzazione e cronologia. Infatti, superata la parte iniziale (preistoria e mondo antico e medievale), nella quale per ogni società le figure femminili vengono inquadrate in problemi storici ben individuati – ad esempio: la cittadinanza per quanto riguarda Atene, o il potere, nel caso della Dama di Elche o di Roma – a partire dall'età moderna, la storia delle donne è suddivisa in quattro grandi periodizzazioni: il Rinascimento e l'Illuminismo, la tarda modernità, il primo Novecento e il mondo attuale. Per ciascuno di questi si individuano temi che possono facilmente suscitare una discussione in

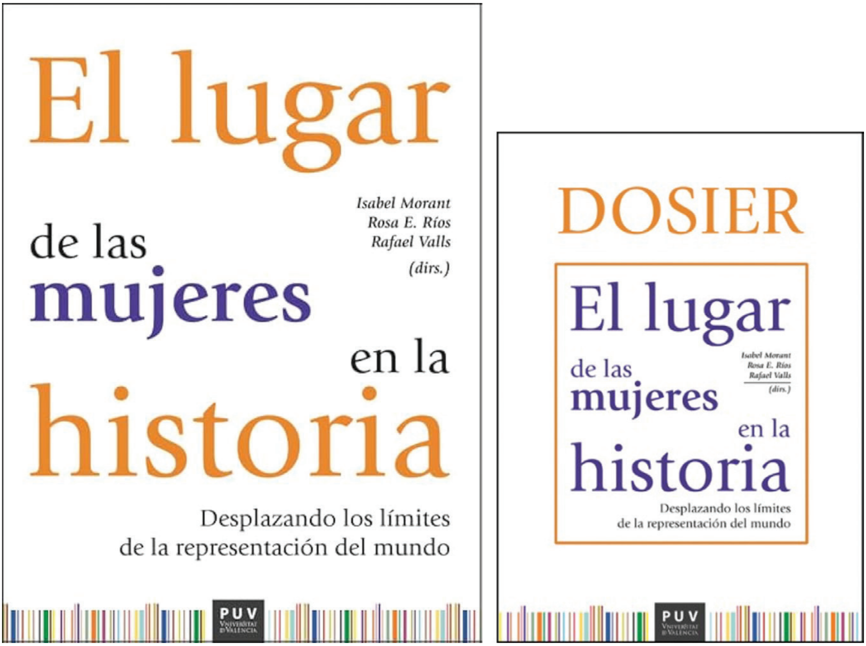
1 Include un dossier didattico gratuito disponibile su https://puv.uv.es/libro/dosier-el-lugar-de-las-mujeres-en-la-historia.html.

classe: la scoperta della cura del corpo, la maternità, le nuove forme di famiglia, il lavoro femminile, la prostituzione, fino ad arrivare agli ultimi due periodi, nei quali si formalizza la questione di genere come argomento politico e culturale e il femminismo si propone come soggetto ineludibile della storia mondiale.

All'interno di questi contenitori, si dispongono 39 casi di studio del tutto modulari (un indubbio pregio didattico), che si compongono di pochi documenti iconografici e scritti. In quest'ultimo caso, i testi sono brevi, di facile lettura e ben trattati didatticamente, dal momento che del documento originale si riportano solo le parti strettamente pertinenti, rese in linguaggio corrente. Il percorso didattico è chiuso da una traccia operativa essenziale. Ad ognuno di questi casi di studio corrisponde un capitolo del "libro madre". La sua lettura da parte del docente, infatti, è necessaria perché questi possa introdurre il tema e guidare opportunamente la discussione (o le altre operazioni richieste), rispondere alle questioni che eventualmente possono sorgere ed, eventualmente, integrare il percorso didattico suggerito. Ad esempio, quando si pone la questione del matriarcato (p. 21 del dossier) si cita la tesi di Bachofen, notissima fra gli specialisti ma forse meno fra gli insegnanti: nel testo madre si troveranno i riferimenti essenziali per orientarsi (p. 31 s.). Ancora, l'insegnante che si troverà imbarazzato di fronte al caso di studio n. 22, composto da due lettere di donne, senza alcuna spiegazione (dossier, p. 135), ne trova il contesto storico ben illustrato nel capitolo corrispondente (pp. 265 e ss.). Questa corrispondenza accurata fra il testo di alta divulgazione e il dossier didattico ne fa uno strumento didattico funzionale, la cui agibilità è incrementata dal fatto che la periodizzazione adottata è facilmente sovrapponibile a quella solita dei programmi scolastici.

Oltre al vantaggio operativo, questa organizzazione della materia è una buona risposta ad una seconda critica al modo con il quale i manuali tentano di introdurre la questione di genere e la storia delle donne: il fatto, cioè, che queste siano trattate saltuariamente o confinate in paragrafi, tutto sommato, aggiuntivi. Come spiega bene Isabel Morant nell'introduzione (pp. 13 ss.) la storia delle donne e quella di genere hanno cessato di essere dei capitoli separati e accessori della grande storia, ma

Figura 1. Copertina del libro e del dossier.



l'hanno trasformata al proprio interno, rompendo – ad esempio – le barriere che separavano il pubblico dal privato, luogo nel quale era confinata la vicenda femminile, o – con l'avvento del femminismo e della lotta per la parità di genere - producendo una rottura che periodizza l'intera storia umana.

Quest'opera sposta i confini della rappresentazione del mondo non solo per quanto riguarda la storia delle donne, ma anche per ciò che concerne lo spazio della storia insegnata, tradizionalmente centrata sull'Europa. Lo si vede nei capitoli curati da Joan Santacana Mestre sull'universo della religione, che spaziano dal mondo ebraico a quello musulmano, al buddista e finalmente alle religioni africane, che riserveranno al lettore - e al fortunato studente che svolgerà il relativo studio di caso (dossier, pp. 82 s.) – la sorpresa del capovolgimento rispetto alla tradizione biblica e occidentale di una creazione al maschile, perché scoprirà che il dio

africano modellò prima la statua dell'uomo e poi quella della donna, e fin qui non si differenziò da quello biblico, ma quando diede loro la vita, animò prima la donna e dopo l'uomo e, fu questa a parlare per prima, dal momento che "era più esperta". Inoltre, il lettore europeo apprezzerà questo allargamento della storia anche nella cura – abituale certo nella cultura scolastica iberica, meno in altre tradizioni – con la quale vengono trattate le società americane: dal modo con il quale le popolazioni americane preispaniche consideravano la natura, fino alle donne della Conquista, non solo la Malinche (della quale ormai molti manuali parlano), ma anche una sorprendente Santa Rosa da Lima, che spicca nell'"epidemia di beate" che divampò nel Cile del XVII secolo, fatta di sante vere e di impostore che cercavano di sbarcare il lunario (dossier, p. 119, libro pp. 238 s.).

Il filone che innerva tutto il libro è quello della progressiva presa di coscienza della diseguaglianza di genere. Ne troviamo i primi cenni nelle proteste di Ortensia, figlia del grande oratore Ortensio, odiato da Cicerone, che organizza una sommossa femminile contro una legge che il senato aveva promulgato per finanziare "una guerra fra maschi" (Dossier, pp. 50 s.), fino alle argomentazioni delle grandi signore dell'Illuminismo, o alla obbligatoria *Dichiarazione* di Olimpia de Gouges (Dossier, p. 125). Fra queste, la *Città delle donne* di Cristina de Pizan è un testo che merita di essere messo in evidenza, perché è una risposta, punto per punto, a quelli che oggi appaiono come luoghi comuni della misoginia, ma che ebbero natali celebri, essendo sostenuti da Aristotele, Ovidio, Boccaccio, Petrarca: che le donne non siano abbastanza intelligenti, che non siano adatte alla politica, che non abbiano il senso degli affari o che il loro sapere sia di scarso valore. Quest'opera, per quanto scritta a corte, era diretta alle donne di ogni rango sociale: una testimonianza decisiva del fatto che nel XV secolo i diritti delle donne non apparivano come un privilegio nobiliare, ma come un qualcosa che apparteneva a tutte e, quindi, all'umanità. Questa consapevolezza diventa evidente nei capitoli dedicati al Novecento e al tempo attuale. Qui le citazioni dovute eccedono i limiti di questa rassegna. Ma, se si tiene la barra sulla didattica, da mettere in evidenza sono i documenti che Carmen Agulló Diaz ha proposto

per mettere a fuoco il “lavoro della maestra”. Lo ha fatto scegliendo un periodo cruciale per la storia spagnola ed europea, quello della Guerra Civile (dossier, pp. 199 ss.). Qui, da una parte troviamo le testimonianze del tentativo franchista di cancellare il modello didattico repubblicano con le maestre che vengono segnalate non solo per la loro appartenenza politica, ma anche perché “insegnano per vocazione, sono colte e entusiaste”; dall’altra, troviamo il modello repubblicano, nel quale maestre e maestri sono i protagonisti di un processo formativo che non si limita al “leggere, scrivere e far di conto”, ma si orienta verso “la costruzione di una società più giusta”. Chiude il libro il caso di studio dedicato al femminismo al tempo del post-femminismo. Le pagine di Josè Javier Diaz Freire sono dense e ricche di esempi (dalle Spice Girls a Courtney Love) che arricchiscono di appeal i documenti riportati nel dossier.

È il tempo della vittoria del femminismo, delle femminilità iperboliche e barocche, nel quale il femminismo, un tempo radicale, deve necessariamente ripensarsi. Ormai pienamente dentro la storia, donne e uomini ne vivono appieno i tumultuosi cambiamenti. Ragionare a scuola di storia di genere, oggi, non è chiudere il programma con un capitolo, come si suol dire, “inclusivo”, ma è ragionare di storia.

COMUNICACIÓ EDUCATIVA

Carretera de Valls, s/n. - Campus Sescelades. 43007 Tarragona.
Adreça de correu electrònic: comunicacio.educativa@urv.cat
Web: http://www.revistes.urv.cat/index.php/comeduc

La revista *Comunicació Educativa* està editada per les àrees de didàctiques específiques de la Universitat Rovira i Virgili, i vol reflectir els progressos que s'estan produint en aquests àmbits de coneixement dins i fora del nostre país.
La revista s'adreça, preferentment, a la comunitat educativa i pretén comptar amb la col·laboració de docents dels diversos nivells: des de mestres amb treballs i experiències d'innovació docent fins a professors universitaris i membres d'institucions relacionades amb l'educació en qualsevol de les seves formes.
Pensem que és important oferir una via de comunicació escrita per tal que la recerca en les didàctiques tingui una repercussió efectiva a la docència, tot entenent que la reflexió, la investigació i les propostes d'innovació han de ser transferides a les pràctiques d'aula.

Normes per a la presentació de treballs a la revista

1. Els articles hauran de ser originals i es lliuraran via correu electrònic en format Word. Les il·lustracions (fotografies i dibuixos) hauran d'estar en format digital (TIF o JPG, amb una resolució mínima de 300 dpi) i seran fetes pel mateix autor o disposarà de l'autorització de qui en tingui els drets de reproducció.
2. Al començament de l'article i després del títol hi figurarà el nom i cognoms dels autors, centre de treball, adreça professional i correu electrònic.
3. Els articles estaran redactats en llengua catalana i tindran una extensió màxima de 20.000 espais, inclosos les taules i annexos. L'autor també haurà d'aportar resums en català i en anglès, d'uns 500 espais, i una selecció de paraules clau en els dos idiomes.
4. Els treballs seran avaluats anònimament per dos lectors crítics, que informaran sobre la conveniència de publicar o no l'article, o recomanaran

modificacions. En el cas que un dels dos informes fos negatiu i l'altre positiu, s'enviarà el text a un tercer avaluador.

5. Dins del text les referències s'indicaran donant, entre parèntesis, els cognoms dels autors i l'any de publicació, separats per una coma. Per exemple: «[...] en la resolució de problemes (Dufresne, Gerace i Leonard, 1997)».

Quan el nom de l'autor surti de forma explícita a dins del text, es posarà l'any del treball entre parèntesis. Per exemple: «[...] segons Lekme (1997)»

6. Les referències bibliogràfiques es relacionaran al final de l'article, per ordre alfabètic del primer cognom. Totes les referències s'han de correspondre amb les respectives citacions fetes a dins del text de l'article.

- En el cas de revistes en suport paper, s'indicarà:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva), número i volum, i pàgines de l'article.

Per exemple:

Coll, C. (2008). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.

- Si la revista és en format electrònic, accessible a través d'Internet, la citació es farà així:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s), any (entre parèntesis). Títol del treball. Títol complet de la revista (en cursiva). Número i volum, i pàgines de l'article. <ruta del document electrònic>.

Per exemple:

Díaz-Palomar, X., Giménez, J., i García, P. (2006). L'ensenyament de les matemàtiques des de l'aprenentatge dialògic. *Comunicació Educativa*, 19, 27-30. <http://www.fcep.urv.es/comeduc/PDF/192730.pdf> o <https://doi.org/10.17345/comeduc20207-28>

• En el cas de llibres, la citació es farà indicant:

Cognom(s) i inicial del nom de l'autor(s). Any d'edició (entre parèntesis). Títol del treball (en lletra cursiva). Editorial.

Per exemple:

Edwards, D., i Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Paidós.

• Si es tracta de capítols de llibres, se citarà així:

Cognom(s) i inicial del nom(s) de l'autor(s) del capítol. Any (entre parèntesis). Títol del capítol. Inicial del nom(s) i cognom(s) de l'editor o coordinador del llibre, seguit de (ed.) o (coord.). Títol del llibre (en cursiva) i pàgines entre les quals se situa el capítol (entre parèntesis). Editorial.

Per exemple:

Cohen, A. (2001). Music as source of emotion in film. Dins P. Juslin i J. Sloboda (ed.). *Music and Emotion. Theory and Research* (p. 249-272). University Press.

UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI
[publicacions] urv